

DM

**Modelos Internos Dinâmicos
de Vinculação dos Professores,
Relação Pedagógica
e Avaliação do Rendimento Académico**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sandra Carina Carvalho de Freitas
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2019

**Modelos Internos Dinâmicos
de Vinculação dos Professores,
Relação Pedagógica
e Avaliação do Rendimento Académico**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sandra Carina Carvalho de Freitas

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA
Dora Isabel Fialho Pereira

À memória da minha querida

avó, Mãe Zita!

Agradecimentos

“Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo”

Fernando Pessoa

Finda esta importante etapa do meu percurso académico, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que ao longo destes anos me acompanharam e apoiaram, de distintas formas.

À Professora Doutora Dora Pereira por confiar em mim para desenvolver esta investigação, pela orientação dada ao longo deste percurso, de forma excepcional, pela entreatajuda oferecida, pela partilha de experiências e saberes e pelo apoio que me proporcionou ao longo da realização deste árduo trabalho. Ser-lhe-ei, sempre, muito grata por tudo!

Aos docentes e não docentes das diversas escolas da Madeira, pela forma como me receberam e permitiram a recolha de dados, que se constituía muito importante para esta investigação.

Ao meu avô por toda a ajuda que me deu, através dos seus sábios conselhos, ao longo destes meus anos académicos.

Aos meus pais, pela notável educação que me proporcionaram, pelo vínculo que me forneceram, pela paciência nas horas de maior anseio e por me incentivarem, sempre, a fazer mais e melhor.

Às minhas irmãs, Fabiana e Francisca, por estarem sempre presentes e nunca deixarem de acreditar em mim.

Aos meus tios e primos, Miguel e Letícia, pela forma como lutaram e desejaram, tanto quanto eu, a conclusão bem-sucedida desta etapa.

Aos colegas de Mestrado, companheiros deste percurso, por todas as experiências partilhadas, pelos desabafos permitidos e pelos momentos de descontração proporcionados. Um obrigado especial ao Alberto, que me acompanhou desde sempre, de forma incansável, e acreditou sempre no meu potencial, à Carlota, por me “aquecer” a alma com a sua forma positiva e bem-disposta de avaliar os acontecimentos da vida, à Cláudia, que viveu comigo este árduo percurso e incentivou-me sempre a ir em frente e a acreditar no meu potencial, e à Sofia, por ser o meu superego constante, pronta a me chamar à razão, mas também sempre pronta a ajudar. Jamais me esquecerei do quão importantes foram para mim!

À Gabriela (ou Gabi, como insisto em chamar-te), minha querida amiga, por me ter acompanhado de forma incansável e insubstituível, quer nas horas de sucesso, mas também nas de maior desespero. Obrigada por me teres incentivado, sempre, a chegar até aqui e a nunca desistir, mesmo quando a vontade e a paciência se esgotavam. Mereces o *Emmy* da paciência! Obrigada por tudo, amiga!

Ao José António, que entrou na minha vida, inesperadamente, no fim desta longa etapa, mas foi como uma luz que me acompanhou, incentivou e acreditou sempre em mim. Obrigada por todo o teu carinho!

*A todos,
o meu sincero agradecimento!*

Trabalhos desenvolvidos

Carvalho, S., & Pereira, D. (2019, janeiro). *Vinculação e Educação: dificuldades de aprendizagem e implicações para a prática docente*. Apresentação realizada no “3º Congresso Internacional Promovido pela revista de Psicologia, Educação e Cultura”, Gaia, Portugal.

Pereira, D., Castro, R., & Carvalho, S. (2018). As implicações da vinculação no processo educativo: revisão sistemática da literatura. *Revista AMAzônica*, 21(2), 310-327.

Carvalho, S., & Pereira, D. (2018, julho). *Attachment and Education-implications of Psychology on schools*. Poster apresentado na “Internacional Conference on Applied Psychology (ICAP)”, Funchal, Madeira.

Carvalho, S., & Pereira, D. (2018, maio). *Vinculação e Educação: implicações da Psicologia na prática docente*. Poster apresentado nas “Jornadas de Psicopedagogia: Stress e Educação”, da Escola Básica dos 2 e 3 ciclos do Caniço, Caniço, Madeira.

Resumo

A qualidade da relação estabelecida entre professores e alunos ao longo do percurso acadêmico pode ser influenciada pela história de desenvolvimento dos professores, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos. Porém, tem sido pouco explorado como os modelos internos dinâmicos de vinculação nos adultos (MIDV) têm implicações na relação pedagógica e na avaliação do rendimento acadêmico. Propusemo-nos a verificar de que forma os MIDV dos professores se relacionam com as características da relação pedagógica estabelecida com os alunos considerados mais desafiantes e com a avaliação do rendimento acadêmico destes. A amostra foi constituída por 153 docentes de turmas de Percurso Curricular Alternativo (PCA) e de turmas do ensino regular. Recorreu-se à aplicação de um questionário sociodemográfico, da Escala de Vinculação de Adultos (EVA), da Escala de Relacionamento Aluno-Professor (ERAP) e de uma grelha de descritores do rendimento acadêmico dos alunos. Os dados foram recolhidos presencialmente, nas reuniões de cada turma. Os resultados obtidos demonstram a existência de diferenças significativas, entre as turmas, ao nível da avaliação do rendimento acadêmico e a existência de correlações, fracas a médias, entre os diferentes fatores das escalas. A investigação aponta a importância da compreensão da relação da vinculação e dos processos educativos para a intervenção psicológica e fornece dados para futuras investigações.

Palavras-Chave: Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação; Relação Pedagógica; Rendimento Acadêmico; Docentes; Alunos

Abstract

The quality of the relationship established between teachers and students throughout the academic course can be influenced by the developmental history of the teachers, contributing to the school success of the students. However, it has been underexplored how the dynamic internal models of attachment in adults (MIDV) have implications in the pedagogical relationship and in the evaluation of academic performance. We proposed to verify how teachers' MIDVs relate to the characteristics of the pedagogical relationship established with the students considered more challenging and to the evaluation of their academic performance. The sample was constituted by 153 teachers of classes of Alternative Course (PCA) and of classes of regular education. The use of a sociodemographic questionnaire, the Adult Attachment Scale (AAS), the Student-Teacher Relationship Scale (STRS) and a descriptive grid of students' academic performance were used. The data were collected in person at meetings of each class. The results show significant differences between the groups in the evaluation of the academic performance and the existence of weak to average correlations between the different factors of the scales. The research points to the importance of understanding the relationship of attachment and educational processes to psychological intervention and provide data for future research.

Key Words: Internal Models of Attachment in Adults; Pedagogical Relationship; Academic Performance; Teachers; Students

Índice

Introdução.....	1
ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	3
Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação no Adulto	4
Relação Pedagógica	13
Avaliação do Rendimento Académico.....	20
ESTUDO EMPÍRICO	23
Método.....	24
Questões de investigação, objetivos e variáveis em estudo.....	24
Objetivo geral.....	24
Objetivos específicos.....	25
<i>Design</i> de Investigação	25
Caraterização da amostra	26
Amostra dos Professores das Turmas Regulares e das Turmas PCA	27
Instrumentos.....	29
Questionário Sociodemográfico	29
Escala de Vinculação no Adulto (EVA)	29
Escala de Relacionamento Aluno- Professor- Versão Reduzida (ERAP).....	32
Grelha de descritores do rendimento académico.....	33
Procedimentos de recolha de dados	34
Procedimentos de análise de dados.....	35
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	37
Análise das diferenças entre os grupos de docentes	38
Escala de Vinculação no Adulto (EVA)	38
Modelos Internos de Vinculação no Adulto (MIDV)	39
Escala de Relacionamento Aluno-Professor (ERAP)	40
Grelha de Descritores	41
Análise das Correlações.....	45
Docentes das Turmas Regulares	45
Docentes das Turmas PCA.....	49
DISCUSSÃO	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62

Referências	67
Anexos	77

Abreviaturas

MIDV- Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação

RAM- Região Autónoma da Madeira

TREG- Turmas Regulares

TPCA- Turmas de Percorso Curricular Alternativo

NEE- Necessidades Educativas Especiais

CEF- Cursos de Educação e Formação

EVA- Escala de Vinculação no Adulto

ERAP- Escala de Relacionamento Aluno-Professor

Símbolos

N – Frequência absoluta

DP – Desvio-Padrão

\bar{x} – Média

α – Alfa de Cronbach

S- Correlação de Spearman

B - Correlação do Ponto Bisserial

U – Estatística de Teste Mann-Whitney

p – Nível de significância

Índice de Tabelas

Tabela 1: Descrição da amostra.....	27
Tabela 2: Diferenças entre os fatores da EVA.....	38
Tabela 3: Teste de Mann-Whitney para os fatores da EVA.....	39
Tabela 4: Diferenças entre os protótipos de vinculação propostos por Bartholomew (1990).....	40
Tabela 5: Diferenças entre as dimensões do ERAP.....	40
Tabela 6: Teste de Mann-Whitney para as dimensões do ERAP.....	41
Tabela 7: Diferenças na Grelha de Descritores.....	41
Tabela 8: Descritores assinalados nas TREG e nas TPCA.....	44
Tabela 9: Teste de Mann-Whitney para a Grelha de Descritores.....	45
Tabela 10: Correlação de Spearman entre a EVA e o ERAP.....	46
Tabela 11: Correlação do Ponto Bisserial entre os protótipos de vinculação propostos por Bartholomew (1990) e o ERAP.....	46
Tabela 12: Correlação de Spearman entre a EVA e a Grelha de Descritores.....	47
Tabela 13: Correlação do Ponto Bisserial entre os protótipos de vinculação propostos por Bartholomew (1990) e a Grelha de Descritores.....	48
Tabela 14: Correlação de Spearman entre o ERAP e a Grelha de Descritores.....	49
Tabela 15: Correlação de Spearman entre a EVA e o ERAP.....	50
Tabela 16: Correlação do Ponto Bisserial entre os protótipos de vinculação propostos por Bartholomew (1990) e o ERAP.....	51
Tabela 17: Correlação de Spearman entre a EVA e a Grelha de Descritores.....	51
Tabela 18: Correlação do Ponto Bisserial entre os protótipos de vinculação propostos por Bartholomew (1990) e a Grelha de Descritores.....	52
Tabela 19: Correlação de Spearman entre o ERAP e a Grelha de Descritores.....	53

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Gráfico da Grelha de Descritores.....	43
Gráfico 2: Descritores assinalados nas TREG e nas TPCA	43

Índice de Figuras

Figura 1: Mapa Geral das Correlações	54
--	----

Índice de Anexos

Anexo A- Consentimento Informado.....	78
Anexo B- Questionário Sociodemográfico das Turmas Regulares.....	79
Anexo C- Questionário Sociodemográfico das Turmas PCA.....	80
Anexo D- Escala de Vinculação no Adulto (EVA).....	81
Anexo E- Escala de Relacionamento Aluno-Professor (ERAP).....	83
Anexo F- Grelha de Descritores.....	84
Anexo G- Testes de Normalidade	86

Introdução

O estudo da vinculação tem ido além da população infantil, abrangendo com igual relevância a população adulta. A literatura atual sobre a vinculação nos adultos indica que os modelos internos dinâmicos de vinculação (MIDV) resultantes das experiências precoces têm repercussões na idade adulta e constituem-se como estruturas fundamentais para o funcionamento dos sujeitos, no contexto das relações interpessoais (Steele et.al., 2014). As relações interpessoais concernem às interações que ocorrem com os outros, determinando aquilo que somos e como nos comportamos (Amado, Freire, André & Carvalho, 2014). Decerto, estas relações interpessoais, de entre elas a pedagógica, são influenciadas pelas características pessoais dos sujeitos, como o estilo de vinculação que possuem, o que molda o padrão de relacionamento que estes estabelecem. No entanto, está claro que na relação pedagógica estabelecida entre o professor e os alunos pesam não só as vivências e características dos alunos, mas também as dos professores (Barreira, Boavida & Araújo, 2006). Assim, esta constitui-se como uma relação de reciprocidade, imprescindível no processo de aprendizagem, na qual os MIDV dos professores também estão subjacentes. Todavia, este aspeto carece de investigação, principalmente, no que concerne ao impacto dos MIDV dos adultos na forma como estabelecem a relação pedagógica com os alunos e, conseqüentemente, na forma como avaliam o seu rendimento académico. Neste sentido, o estudo apresenta como principal objetivo explorar a relação entre os Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação dos Professores e a forma como estes percebem a Relação Pedagógica com os alunos, considerados por si como os mais desafiantes e caracterizam o seu Rendimento Académico.

A presente investigação encontra-se estruturada em partes. A primeira parte concerne ao enquadramento concetual do estudo, no qual se procedeu ao levantamento do estado da arte face às questões supramencionadas e as restantes correspondem à apresentação do estudo desenvolvido, no qual se esclarecerão os objetivos e as questões de investigação do mesmo, indicar-se-á a metodologia que foi adotada para a sua concretização, apresentar-se-ão os resultados do estudo e, conseqüentemente, a discussão e conclusão face aos mesmos.

Parte I

Enquadramento Concetual

Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação no Adulto

A Teoria da Vinculação proposta por Bowlby (1969) centra-se fundamentalmente na infância. Todavia, tem-se vindo a assistir a um crescente reconhecimento da sua importância ao longo de todo o ciclo de vida do ser humano, tornando-se pertinente a exploração da vinculação na idade adulta.

O conceito de vinculação no adulto assenta sobre dois vetores de investigação essenciais. O primeiro concerne aos aspetos ligados ao sistema de vinculação e à sua importância nas relações que se estabelecem na fase adulta, ao passo que, o segundo diz respeito à presença de diferenças individuais na organização da vinculação, no âmbito das relações interpessoais (Canavarro, Dias & Lima, 2013). Destarte, a Teoria da Vinculação no adulto foi concebida para explicar as diferenças cognitivas, emocionais e comportamentais, que acontecem no contexto de relações próximas, em função das experiências precoces dos indivíduos (Bartholomew & Horowitz, 1991; Trinke & Bartholomew, 1991).

Nos trabalhos desenvolvidos por Bowlby (1992) sobre a vinculação, o autor já havia reconhecido, através da sua célebre frase “O comportamento da vinculação caracteriza o ser humano desde o berço até à sepultura” (Bowlby, 1992, p.129), que o padrão de vinculação estabelecido precocemente se refletiria nas relações futuras, influenciando o funcionamento interpessoal, a regulação emocional e o bem-estar ao longo do ciclo de vida (Bartholomew & Shaver, 1998; Griffin & Bartholomew, 1994). Vários estudos têm revelado que a qualidade dos cuidados prestados precocemente, a competência social e a qualidade das relações estabelecidas com os pares têm uma influência preponderante nas relações interpessoais futuras, constituindo-se como antecedentes que moldam a vinculação na idade adulta (Fraley, Roisman, Booth La-Force, Owen & Holland, 2013; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva & Pinto, 2014). Assim,

uma vez que é, fundamentalmente, na infância que as crianças constroem dentro de si modelos representacionais do mundo e de si próprias, enquanto agentes ativos nesse mundo (Matos & Costa, 1996), esta constitui-se como uma fase do desenvolvimento humano determinante ao nível das diferenças individuais espelhadas no sistema de vinculação (Geddes, 2003).

Em termos conceituais, a vinculação surge na literatura de três formas distintas: vinculação como *estado*, que decorre de situações de *stress* e que objetiva o restabelecimento de contacto com a figura de vinculação; vinculação como *traço*, caracterizada pela tendência de formação de relações semelhantes ao longo da vida; e vinculação como um *processo de interação* no contexto de uma situação específica (Bowlby, 1988; Canavarro, Dias & Lima, 2013).

Apesar de ainda persistir alguma discussão face à repercussão das experiências precoces na idade adulta, a investigação tem vindo a comprovar que a vinculação no adulto está diretamente associada, em alguns aspetos, à vinculação na infância (Bartholomew & Shaver, 2018). Neste sentido, a literatura aponta que as relações que a criança estabelece com os seus cuidadores se assemelham, na sua natureza, às relações estabelecidas, mais tarde, com os pares ou com os companheiros românticos e que, por sua vez, a vinculação no adulto apresenta semelhanças emocionais e comportamentais à vinculação na infância, uma vez que em ambas existe um desejo proeminente de manter a figura de vinculação próxima. Existem ainda evidências de que ocorre uma generalização das experiências, na medida em que elementos emocionais associados à vinculação na infância se espelham nas relações de vinculação adultas, parecendo ocorrer uma ligação temporal entre os fenómenos (Fonseca, Soares & Martins, 2006). Apesar de estas similitudes, importa referir algumas diferenças que são notáveis entre a vinculação na infância e na adultícia para que melhor se compreenda esta última.

Começando pela premissa mais básica, concernente à natureza das relações, é de notar que se as relações de vinculação na infância se estabelecem entre as crianças e os cuidadores, nos adultos estas são tipicamente estabelecidas entre pares. Além disso, o sistema de vinculação nos adultos é ativado somente perante situações indutoras de *stress* muito fortes, dado que, nesta faixa etária, a sobrevivência não se encontra em causa. Tal decorre do desenvolvimento da capacidade de representação, que permite fixar a figura de vinculação e lidar, de forma autónoma, com as adversidades (Canavarro, Dias & Lima, 2013). No entanto, a diferença mais referida na literatura, apontada por muitos autores como a mais significativa, diz respeito à natureza recíproca das relações de vinculação estabelecidas na idade adulta, nas quais se prestam e recebem cuidados alternadamente, comparativamente à natureza complementar das relações de vinculação que se estabelecem na infância (Steele et.al, 2014).

Efetivamente, as relações que são estabelecidas desde o primeiro ano de vida das crianças dão origem a representações internas, levando à construção de um modelo mental com tendência a perdurar no tempo e que poderá influenciar as futuras relações interpessoais (Collins & Read, 1990). Referimo-nos, pois, aos Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação (MIDV). OS MIDV atuam, primariamente, a um nível sensorio-motor, emergindo precocemente sob a forma de expectativas sobre a acessibilidade e responsividade dos principais cuidadores (Geddes, 2005). Contudo, segundo Fraley (2019), estes vão sendo, progressivamente, atualizados pela integração de experiências relacionais posteriores, evoluindo para um conjunto de crenças relativas ao facto de se ser aceite, protegido, confortado e ajudado por outros significativos. De acordo com Bowlby (1992), estes modelos dizem respeito às componentes cognitivas e afetivas que, podendo variar na extensão em que são acessíveis à consciência, constituem representações mentais, tendencialmente estáveis, do *self* em interação com

os cuidadores primários. Shaver, Mikulincer, Sahdra e Gross (2016) apontam que os MIDV podem ser perspectivados como a representação de um sujeito num diálogo metafórico com outros significativos. Neste sentido, de acordo com os autores, os MIDV procuram tornar possíveis as simulações de representações internas da realidade e dos comportamentos prováveis dos sujeitos, num contexto específico, constituindo-se, assim, como grelhas de leitura na interpretação dos acontecimentos, permitindo antecipar e interpretar comportamentos e, por conseguinte, estruturar respostas atuais e futuras com maior eficácia (Moreira, 2011).

Os padrões de vinculação no adulto têm, incontornavelmente, origem nos cuidados precoces. Estudos longitudinais, como o de Fraley e colaboradores (2013), com crianças desde um mês até aos dezoito anos de idade, demonstraram que os adolescentes seguros tinham famílias estáveis e que lhes forneciam apoio e, dessa forma, desenvolviam amizades de maior qualidade, face a adolescentes inseguros. Todavia, apesar dos estudos que associam as experiências de cuidado precoce aos MIDV nos adultos, estas associações não são suficientemente consistentes. Apesar de, como fora referido anteriormente, se prever a estabilidade destes modelos, a sua designação como dinâmicos enfatiza a possibilidade dos mesmos poderem vir a ser reformulados no contexto de experiências de vinculação significativas, capazes de promoverem novas conceções sobre as experiências passadas, abrindo caminho à possibilidade de mudança, ao longo da vida (Canavarro, Dias & Lima, 2013; Fraley, 2019).

Neste sentido, num estudo desenvolvido também por Fraley (2019), o autor referiu que mudanças nos ambientes de cuidado, ao longo do tempo, podiam gerar mudanças ao nível dos padrões de vinculação adulta. Assim, embora estes tenham as suas origens, em parte, nas experiências precoces, estas não determinam se os sujeitos

desenvolvem representações de vínculos seguros ou inseguros (Kennedy & Kennedy, 2004).

Atendendo a estes aspetos, verifica-se que as pesquisas sobre a vinculação têm procurado perceber em que circunstâncias os MIDV podem sofrer alterações ou, pelo contrário, se manter. Torna-se, cada vez mais claro, como aponta Fraley (2019), que as primeiras experiências relacionais se apresentam como um cenário para o desenvolvimento psicológico ideal, ajudando os sujeitos a construírem o tipo de competência necessária para serem bem-sucedidos em relações sociais futuras. Todavia, estas experiências não determinam o desenvolvimento adulto, pelo que todas as experiências relacionais se constituem como uma oportunidade de mudança da representação do padrão de vinculação (Shaver, Mikulincer, Sahdra & Gross, 2016).

Parece, portanto, que existe uma multiplicidade de contextos e fatores suscetíveis de manterem ou alterarem as representações internas de vinculação. Estes concernem à transição para a parentalidade, às separações amorosas, à experiência de trauma relacionada com a guerra, aos conflitos ou apoio nos relacionamentos, ao significado e interpretação atribuídos aos eventos de vida e à terapia (Fraley, 2019). Desta forma, sujeitos que mantêm relações com parceiros inacessíveis, indiferentes às suas necessidades, com falta de compromisso na relação e que ameaçam a sua autonomia e independência, podem vir a desencadear vínculos inseguros. Por outro lado, a existência de uma comunicação afetiva nas relações, a resolução de conflitos interpessoais de forma apropriada, a discussão de experiências dolorosas de forma competente, o sentimento de compromisso nas relações e a regulação das emoções de forma eficaz geram padrões seguros nas relações (Gillath, Karantzas & Fraley, 2016). Porém, os vínculos inseguros podem ser contrariados através da transmissão de vínculos seguros, fortes e íntimos, capazes de evitar a escalada de emoções negativas e diminuir

a insegurança no estabelecimento de relações interpessoais, no dia-a-dia. Perante sujeitos que apresentam níveis elevados de ansiedade deve-se fornecer um modelo positivo de si próprio, estimulando a autoconfiança dos mesmos, ao passo que perante sujeitos desligados, deve-se oferecer um modelo seguro dos outros, através de associações positivas com a dependência, como o nível de diversão que pode ser experimentado nas relações interpessoais (Fraley, 2019).

No que concerne à categorização dos MIDV nos adultos, a maioria dos autores propõe a existência de um estilo seguro e de vários inseguros. Main e colaboradores (1985) classificam a vinculação nos adultos em quatro estilos: autônomo, desligado, preocupado e desorganizado. Os indivíduos com um padrão de vinculação autônomo apresentam uma visão positiva de si e dos outros, percebendo-os como confiáveis e prestáveis. São, geralmente, indivíduos confiantes, autônomos e com facilidade no estabelecimento de relações interpessoais. Os sujeitos cujo padrão de vinculação é desligado caracterizam-se por apresentarem uma visão positiva de si, mas negativa dos outros e do mundo. Ou seja, se, por um lado, sentem que merecem o apoio dos outros, por outro avaliam-nos como pessoas não confiáveis e que os rejeitam e, por isso, adotam, atitudes como a arrogância, a indiferença e o evitamento. Já os indivíduos que apresentam um padrão de vinculação preocupado fazem-se marcar por uma visão positiva dos outros e do mundo, mas negativa de si. Os indivíduos são, geralmente, pouco confiantes e dependem muito da aprovação dos outros para obterem o mínimo de valor pessoal. Por isso, são altamente expressivos e reativos e, perante situações de separação apresentam elevados níveis de ansiedade, evitando a solidão ao máximo. Por último, os sujeitos cujo padrão de vinculação é desorganizado apresentam uma visão negativa de si, dos outros e do mundo, pelo que têm dificuldades no estabelecimento de relações interpessoais. Estes sujeitos julgam não merecer o apoio e atenção dos outros e,

por isso, os evitam (Arriaga, Veríssimo, Salvaterra, Maia & Santos, 2010; Canavarro, Dias & Lima, 2013; Fraley, Roisman, Booth- La Force, Owen & Holland, 2013; Moreira, 2011).

Por sua vez, Bartholomew e os seus colaboradores (1991;1994;1998) propuseram a existência de quatro tipos de MIDV no adulto, tendo em conta o resultado combinado, positivo ou negativo, da sua autoimagem e da imagem que têm dos outros. Esta conceção dos diferentes estilos de vinculação, associa-se, na sua natureza e particularidades, à proposta de Main e colaboradores (1985), porém difere, num deles, na sua denominação. Assim, no que respeita aos estilos de vinculação autónomo, desligado e o preocupado, Bartholomew e colaboradores mantêm a mesma designação, no entanto designam o estilo desorganizado como amedrontado.

Embora se denote um crescimento no interesse pelo estudo dos MIDV, a verdade é que a informação ainda é escassa e pouco consensual em alguns aspetos. Além disto, os estudos nacionais no âmbito dos MIDV nos adultos têm procurado, maioritariamente, compreender a sua relação com o estabelecimento de relações íntimas, com o desenvolvimento das relações parentais e ainda com a psicopatologia, pelo que importa compreender de que forma os MIDV dos adultos podem ter impacto no estabelecimento de relações interpessoais, em contextos específicos.

A Teoria da Vinculação começa, assim, a inspirar as pesquisas numa gama específica de contextos de relacionamento. De entre eles, destaca-se os contextos organizacionais, de modo a se conhecer de que forma as relações de liderança são influenciadas pelas dinâmicas de vinculação e como se aplicam nesses contextos (Leiter, Day & Prince, 2015). Segundo Mayless e Popper (2018), a vinculação no adulto está associada à liderança, na medida em que as representações parentais e os modelos interiorizados das mesmas se espelham neste tipo de relações. Os aspetos emocionais

das relações entre o líder e os seus seguidores refletem a dinâmica de vinculação semelhante à dos bebés e crianças com os seus cuidadores. Os líderes, da mesma forma que os cuidadores, são procurados para o cumprimento das necessidades básicas dos trabalhadores, constituem-se como um refúgio seguro em tempos de maior angústia e são percecionados como alguém forte e sábio, capaz de garantir proteção e segurança. As pesquisas, neste domínio, demonstram que a maioria dos líderes revela ter um MIDV autónomo e isso está associado a estilos de liderança positivos, desde a liderança transformacional, carisma de socialização e liderança orientada para relações, o que contribui para o aumento da autoeficácia dos trabalhadores e para desenvolvimento de comportamentos autónomos e proativos, principalmente em funcionários mais inseguros (Wu & Parker, 2017). Desta forma, é notável que a segurança dos líderes é associada à eficácia e a resultados positivos com os seus seguidores. Líderes autónomos usam o poder para benefício dos trabalhadores, têm um sistema pró-social e uma orientação humanista. Líderes preocupados têm menor efeito positivo nos subordinados e conduzem a menor satisfação no trabalho e a maior desgaste. Líderes desligados, ao contrário do expectável, geram bons resultados nos subordinados, mas usam o poder em prol dos seus próprios interesses e têm uma orientação malévola (Scrima, Di Stefano, Guarnaccia & Lorito, 2015).

Num estudo desenvolvido, em 2015, por Leiter, Day e Prince, os autores procuraram perceber o impacto dos fatores pessoais na formação das relações, em contexto laboral. Para tal, procederam à análise dos estilos de vinculação de 1624 profissionais de saúde do Canadá, que estariam associados à qualidade das relações sociais. Os autores concluíram que o MIDV preocupado, mais evidente na amostra, está negativamente associado à segurança e confiança. Isto deve-se ao facto de estes

profissionais estarem demasiado envolvidos nas relações e processos de trabalho, gerando maior tensão nas relações sociais.

Torna-se, pois, pertinente abordar as relações estabelecidas no contexto escolar, que se afiguram extremamente importantes em termos do estabelecimento da relação pedagógica e da avaliação do rendimento académico dos alunos. Apesar de este ser um tema pouco abordado em Portugal, existe um número considerável de estudos internacionais que têm vindo a ser desenvolvidos neste âmbito. De entre eles, salientam-se os trabalhos de Robert Pianta, datados de 1992, que surgiram no sentido de compreender a importância de outros adultos (que não os pais) na vida das crianças, abrindo espaço para a compreensão do papel do professor, enquanto adulto relevante na vida das mesmas, no contexto educativo (Verschueren & Koomen, 2012). Neste sentido, num estudo realizado por Sabol e Pianta, em 2012, os autores procuraram compreender até que ponto as relações que as crianças estabelecem com os pais são semelhantes às que estabelecem com os professores e verificar de que forma a relação pedagógica se pode constituir como uma variável mediadora no desenvolvimento das crianças. Os autores concluíram que a relação que a criança estabelece com os professores não depende somente da qualidade das suas relações precoces, mas, pelo contrário, é influenciada por uma interação contínua de múltiplos fatores em múltiplos contextos. Concluíram ainda que a qualidade da relação pedagógica depende das características pessoais e das habilidades interpessoais do próprio professor. Assim sendo, o professor pode, através da construção de interações positivas com os seus alunos, compensar os efeitos negativos das suas relações precoces, promovendo, desta forma, a estabilidade sócioemocional dos mesmos e um bom rendimento académico (Sabol & Pianta 2012; Schuengel, 2012).

Verschueren e Koomen (2012) procuraram também explorar a importância da Teoria da Vinculação na relação pedagógica. Os autores apontaram três principais contribuições da mesma ao nível da relação professor-aluno. A primeira prende-se com o facto de a Teoria da Vinculação permitir concetualizar e operacionalizar as relações pedagógicas de qualidade, com base na qualidade afetiva dos professores aos alunos. A segunda remete para o facto de a Teoria da Vinculação realçar a importância da sensibilidade do professor, assim como da sua capacidade de resposta às necessidades dos alunos. Desta forma, o foco reside na representação mental dos professores da relação que estabelecem com os seus alunos poder influenciar a qualidade da relação e a sua sensibilidade com os mesmos. A terceira e última concerne à análise das consequências da qualidade da relação pedagógica, à luz da Teoria da Vinculação (Hughes, 2012; Sabol & Pianta, 2012; Schuengel, 2012; Verschueren & Koomen, 2012).

Sendo a relação pedagógica entre o professor e o aluno determinante em termos desenvolvimentais e a teoria da vinculação (Bowlby, 1969; Bowlby, 1992) um modelo concetual relativo à forma como as representações internas do indivíduo o guiam no estabelecimento das diferentes relações ao longo da sua vida, será expectável que em termos de investigação e intervenção em contextos educativos este seja um modelo de referência, sobretudo em situações em que tal relação suscite maiores desafios (Schuengel, 2012).

Relação Pedagógica

A relação pedagógica diz respeito a uma relação que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do processo ensino-aprendizagem, entre os professores e os alunos, na qual o professor procura, de forma sistemática, intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais,

ou seja, educar (Amado, Freire, André & Carvalho, 2014; Batista & Weber, 2014). Segundo Becker (2012), existem três formas distintas de se conceitualizar a relação pedagógica, que espelham a forma como se tem vindo a conceber o papel do professor, ao longo dos tempos. A primeira concerne à pedagogia diretiva baseada nos pressupostos tradicionais do ensino. Neste caso, o professor é responsável pela transmissão de informação e pela manutenção da ordem na sala de aula, assumindo uma posição autoritária perante os alunos, ao passo que, estes são sujeitos passivos e recetores de informação. A segunda diz respeito à pedagogia não-diretiva, na qual o professor se constitui como um auxiliar do aluno, pois acredita que este é responsável pela aquisição de conhecimentos, de forma autónoma. A terceira, por sua vez, refere-se à pedagogia relacional, que assenta na premissa de que o professor deverá, através do estabelecimento de relações positivas e adequadas com os alunos, facilitar a aquisição de conhecimentos, constituindo-se como um orientador e promotor da aprendizagem dos mesmos (Silva & Navarro, 2012).

Atualmente, a função do docente não se baseia somente numa lógica instrutiva, centrada em práticas tradicionais de ensino, que objetiva transmitir conhecimentos codificados e predeterminados aos alunos (Pontes & Palma, 2014). O seu papel é de um orientador e promotor da educação, que orienta o percurso educativo de cada aluno e apoia os seus processos de aprendizagem. Porém, é indispensável que a par da identificação das necessidades de aprendizagem dos alunos, os professores, neste sentido de orientação, possam procurar mudar a forma tradicional e diretiva como estabelecem a relação pedagógica (Oliveira & Kottel, 2016). Os estudos apontam que existem múltiplos fatores que interferem na forma como os professores concebem e se posicionam na relação com os seus alunos (Pacheco, 2016). De entre estes salienta-se, para além das características dos alunos e da escola, o seu percurso pessoal, o seu modo

de funcionamento geral, a sua formação profissional e o contexto no qual se encontram inseridos (Silva, 2009).

Neste sentido, a presença de alunos considerados desafiantes na sala de aula pode determinar a forma como os professores se posicionam na relação pedagógica, visto que, estes alunos são marcados por apresentarem um conjunto de comportamentos e atitudes contínuas que influenciam a disposição, o empenho e o interesse do professor na relação com os mesmos, tornando mais exigente a operacionalização da relação pedagógica (Pavitola & Usca, 2016). Por um lado, são alunos que manifestam comportamentos de oposição e rebeldia de modo a testar a relação que mantêm com os docentes, por outro podem vir a manifestar comportamentos pouco colaborativos e de menor envolvimento e interesse pelas aulas, assim como, pelas relações interpessoais (Matthys & Lochman, 2017). Perante estas evidências, o professor dispõe de um trabalho árduo ao nível da relação pedagógica, podendo colocar em evidência os seus próprios MIDV (Hughes, 2012). Alguns estudos têm demonstrado que os professores mais autónomos são mais sensíveis e empáticos a este tipo de alunos, ao passo que, os professores mais preocupados e desorganizados tendem a ser ou demasiado permissivos ou demasiado autoritários (Verschueren & Koomen, 2012). Desta forma, o estudo das interações estabelecidas entre o professor e os alunos, considerados pelo docente como os mais desafiantes, afigura-se crucial para a compreensão da forma como o professor se posiciona na relação pedagógica e da sua influência no rendimento académico dos mesmos.

Atendendo ao facto de o sistema de ensino oferecer diversas medidas educativas que visam o sucesso escolar dos alunos, verifica-se que algumas delas, dada a sua natureza, podem colocar diferentes desafios à relação pedagógica. Referimo-nos às turmas Percursos Curriculares Alternativos (PCA) que, sendo constituídas por alunos

com dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar, risco de exclusão social e/ou abandono escolar colocam, provavelmente, maior exigência aos professores (relativamente aos professores das turmas regulares) no que respeita à mobilização das suas competências relacionais, visando o estabelecimento de uma relação pedagógica facilitadora do processo de aprendizagem, assim como podem influenciar a forma como os professores definem um aluno desafiante.

Deveras, é evidente e preocupante o número de alunos com dificuldades ao longo do processo de aprendizagem, apesar da multiplicidade de intervenções dos especialistas e das mudanças que têm vindo a ser implementadas nos currículos escolares. Estes alunos são, na sua maioria, caracterizados por apresentarem, em prol das suas experiências emocionais e sociais precoces, comportamentos perturbadores e de confronto na sala de aula ou por serem “inacessíveis” (Pereira, Aguiar & Costa, 2015). Estes alunos influenciam a relação estabelecida com os seus professores, pois impõem-lhes uma diversidade de desafios e, se por um lado podem fomentar uma atitude de preocupação e compaixão por parte dos mesmos, por outro podem gerar sentimentos de raiva e frustração nos professores, o que tem implicações ao nível da relação pedagógica estabelecida (Marchesi, 2008).

Em 2013, Rausch e Dubiella, levaram a cabo um estudo com professores em fase final de carreira, no qual procuraram explorar os fatores que afetavam o seu bem-estar, assim como, o seu mal-estar docente. Para tal, os autores definiram bem-estar docente como a realização profissional, que promove sentimentos de satisfação e compromisso, que funciona como uma alavanca à qualidade da educação e, por conseguinte, à aprendizagem escolar. Como fatores que contribuem para o bem-estar docente, Rausch e Dubiella (2013) apontam a relação professor-aluno, a relação professor-professor, a aprendizagem dos alunos e a formação contínua. Pelo contrário, o

mal-estar docente refere-se à insatisfação, tristeza e desânimo que, muitas vezes, leva ao adoecimento do professor e gera repercussões psicológicas e educacionais negativas. O salário precário, a desvalorização profissional, a estrutura física inadequada, a carga horária excessiva, as turmas demasiado grandes, a ausência de família no apoio e acompanhamento dos educandos e a falta de educação dos alunos são fatores que contribuem para o mal-estar docente. Neste sentido, nos achados da literatura pode perceber-se que o mal-estar docente é influenciado, principalmente, por dois tipos de fatores. Os fatores de segunda ordem, que afetam indiretamente a ação do professor, como por exemplo, a modificação do papel do mesmo, e os fatores de primeira ordem que afetam de forma direta a sua ação, como as características comportamentais dos alunos (Zacharias, Mendes, Lettnin, Dahms, Masquera & Stobus, 2011). Considerando esta informação, é de referir, de facto, que as relações entre os educadores e os educandos são imprescindíveis ao desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem saudável. Desta forma, o êxito de um docente em sala de aula depende, na maioria das vezes, do ambiente que ele mesmo cria. São precisas relações boas e saudáveis entre educadores e educandos para estas gerarem consequências positivas no processo de aprendizagem discente. Neste sentido, a questão da afetividade na educação é muito importante, pois as relações pedagógicas têm por base o encontro de emoções e afetividades diversas de vários seres humanos em diferentes etapas do desenvolvimento de vida. Assim, os docentes que sabem trabalhar com a sua afetividade e a dos seus alunos experimentam um grau de satisfação maior na sua prática (Marchesi, 2008).

Os estudos têm vindo, deveras, a demonstrar que o estabelecimento de relações positivas entre os professores e os alunos é importante não só para o desenvolvimento dos alunos, mas também para o bem-estar dos professores. Assim sendo, as relações fortes e de suporte entre os professores e os alunos geram um desenvolvimento saudável

dos alunos, o desenvolvimento de relações saudáveis entre estes e os pares, uma melhor adaptação escolar, maior motivação na aprendizagem, o sucesso académico dos mesmos, o seu desenvolvimento sócioemocional, o desenvolvimento de futuras habilidades académicas e a diminuição do comportamento problemático. Já as relações precárias, de conflito (pautadas pela negatividade, discordância, imprevisibilidade e ocorrências desagradáveis) e de dependência (dependência excessiva e possessividade no relacionamento) entre os professores e os alunos geram notas mais baixas e fraco desempenho académico nos alunos, atitudes negativas em relação à escola, maior evitação, menos cooperação na sala de aula e comportamentos agressivos (Kennedy & Kennedy, 2004).

Num estudo desenvolvido por Spilt, Koomen e Thijs (2011) os relatos dos professores sobre relações de conflito e proximidade estão relacionados com o sentimento de autoeficácia dos alunos. Quanto maior a relação de conflito, menor a perceção de eficácia dos alunos e quanto maior a relação de proximidade, maior a perceção de eficácia dos alunos. As pesquisas demonstram também que as relações professor-aluno são influenciadas por características demográficas, psicológicas, desenvolvimentais e, ainda, as representações de relacionamento. Como tal, variam de acordo com os alunos e as características do professor (Patrício, Barata, Calheiros & Graça, 2015).

Incontornavelmente, o processo de aprendizagem implica a relação pedagógica e a tarefa educativa. Assim, o docente pode apresenta-se como uma figura de vinculação que evoca o modelo de vinculação do aluno, ao passo que o aluno pode também evocar o modelo de vinculação do professor. Desta forma, pode dizer-se que a tarefa educativa afeta e é afetada pelo tipo de relação estabelecida entre o aluno e o professor (Splilled, Koomen & Thijs, 2011). A relação pedagógica, segundo Patrício, Barata, Calheiros e

Graça (2015), constitui-se como um potencial de resiliência, capaz de modelar a experiência de vinculação dos alunos e, do mesmo modo, contribuir para a saúde mental e bem-estar dos mesmos.

Os professores levam para a sala de aula padrões comportamentais que refletem sentimentos e expectativas sobre as suas interações com os alunos e os seus objetivos e motivações, associados ao seu próprio modelo de vinculação (Kennedy & Kennedy, 2004). A este propósito, alguns estudos demonstraram que os professores agem de formas diferentes com os alunos, conforme os seus MIDV. Split, Koomen, Thijs e Leij (2012) indicaram que os professores cujos MIDV são autónomos adequam-se às necessidades das crianças, pois são mais capazes de avaliar o seu histórico de relacionamentos e responder com sensibilidade e de forma apropriada às suas necessidades. Por sua vez, professores com MIDV desligados podem ter dificuldade em reconhecer a sua própria falta de calor, confiança e sensibilidade na relação com os seus alunos e, por isso, são distantes em termos relacionais. Já os professores com MIDV preocupados, devido à sua necessidade de dependência e de fazer as suas tarefas sempre bem, estabelecem relações de extrema proximidade com os alunos. Os professores cujos MIDV são amedrontados têm dificuldades em lidar com crianças com MIDV inseguros. De forma geral, os professores trabalham melhor com crianças com MIDV seguro, por serem crianças menos problemáticas e que impõem menos desafios à relação pedagógica.

Num estudo desenvolvido por Pianta e Steinberg (1992), os autores sugeriram que a qualidade da relação professor-aluno está ligada à qualidade da relação entre os pais e filhos. Assim, crianças com relações positivas e de apoio com os pais demonstram maior competência social com os pares e adultos na escola, são mais, frequentemente, aceites em redes sociais de apoio, têm menos problemas de

comportamento e demonstram maior desempenho acadêmico, ao passo que, crianças que experimentam relações de negligência com os pais apresentam frequentemente comportamentos desadequados com os pares e adultos, menor rendimento acadêmico e representações negativas das relações interpessoais.

As pesquisas começam, desta forma, cada vez mais a analisar as relações pedagógicas à luz da Teoria da Vinculação. Acredita-se que os alunos usam os professores como uma base segura e um refúgio que promove o seu ajustamento, aprendizagem escolar e rendimento acadêmico (Pereira, Aguiar & Costa, 2015).

Avaliação do Rendimento Acadêmico

O rendimento acadêmico concerne à avaliação que é feita do conhecimento adquirido pelos alunos no contexto escolar. Desta forma, este remete para uma medida das capacidades dos alunos que expressa o que este tem vindo a aprender ao longo do processo de aprendizagem (Becker, 2012).

A avaliação do rendimento acadêmico situa-se, de acordo com a literatura, em dois planos gerais: o plano de avaliação formal, concernente à aplicação de técnicas e procedimentos mensuráveis, como os testes e os trabalhos que resultam numa classificação quantitativa do aluno e, o plano de avaliação informal, que diz respeito aos juízos de valor construídos no decurso da interação professor-aluno que influenciam, mesmo que de uma forma indireta, a avaliação final dos alunos (Kraemer, 2005). Partindo destes dois planos, verifica-se que, comumente, a avaliação do rendimento acadêmico dos alunos baseia-se numa avaliação de caráter sumativo, que os situa num grau de aprendizagem, conforme as notas que obtêm nos testes e trabalhos. Porém, os estudos mais recentes demonstram o esforço que tem vindo a ser desenvolvido para que a avaliação da aprendizagem dos alunos se faça de acordo com uma análise contínua do seu processo de aprendizagem, procurando o seu aperfeiçoamento (Barreira, Boavida &

Araújo, 2006). Neste sentido, a avaliação passa a ter uma importante função pedagógica, de ajuda, reflexão e de tomada de decisão, deixando de ser considerada numa perspetiva final e, pelo contrário, assumindo um papel de avaliação formativa, de carácter processual. A avaliação passa a constituir-se como uma componente fundamental da prática educativa, que ao funcionar de forma sistémica, pode contribuir para a regulação do processo de ensino-aprendizagem e para o controlo da qualidade do sistema educativo (Batista & Weber, 2014).

O conceito de avaliação formativa destaca a necessidade de a avaliação escolar ter como principal objetivo a gestão do processo de orientação do aluno, através de um trabalho mútuo entre o docente e o discente, no qual o professor fornece *feedback* ao aluno sobre as suas potencialidades e dificuldades, procurando a sua contínua adaptação no decorrer da aprendizagem (Silva, 2009). Desta forma, o objetivo final da avaliação não se centraria em atribuir apenas uma nota ao aluno, mas, pelo contrário, procuraria que esta fosse produto duma vertente relacional satisfatória. Além disto, esta avaliação considera outros aspetos que não as notas na vertente avaliativa, tais como a participação dos alunos nas aulas, o seu interesse e motivação e ainda a sua atitude perante o processo de aprendizagem (Ferreira & Andrade, 2017). Neste sentido, assume-se que esta modalidade de avaliação tem uma função dupla, ajudando o aluno a aprender e o professor a adequar os seus métodos de ensino, na medida em que, por um lado, permite ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, e, por outro, auxilia o professor a diferenciar o ensino e a fazer alterações de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada (Becker, 2012; Ferreira & Andrade, 2017).

Desta forma, é imprescindível compreender os fatores que podem afetar o rendimento académico dos alunos, por forma a se aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, Veiga e colaboradores (2012) desenvolveram um estudo a

este respeito no qual demonstraram que o envolvimento dos alunos na escola, definido como o grau em que os alunos estão ligados e comprometidos com a escola e motivados para aprender, é preditor do seu sucesso acadêmico ou do abandono escolar. Porém, demonstraram também que o envolvimento dos alunos na escola depende de três dimensões interrelacionais: cognições, emoções e comportamentos.

Os estudos demonstram uma forte associação entre o envolvimento dos alunos na escola e o rendimento acadêmico (Oliveira & Kottel, 2016; Verschueren & Koomen, 2012). Contudo, estes demonstram também que o vínculo estabelecido com os pais, pares e professores prediz significativamente o envolvimento dos mesmos, sendo que a relação pedagógica se constitui como o fator fulcral para a continuação do aluno na escola (Borges, Leal, Silva & Pereira, 2015). A relação professor-aluno pode ser o fator mais importante de adaptação positiva à escola, principalmente quando nos referimos a alunos em risco, cujo único modelo positivo e de suporte é fornecido pelos professores.

Assim, a qualidade da interação entre o professor e os alunos constitui-se como um fator determinante não só ao nível do rendimento acadêmico dos alunos, mas também ao nível da avaliação do professor face à aprendizagem dos mesmos (Hamre & Pianta, 2006). Torna-se, pois, evidente que a investigação do processo educativo e do rendimento acadêmico dos alunos deve abranger uma dimensão relacional.

Parte II

Estudo Empírico

Método

Questões de investigação, objetivos e variáveis em estudo

Tendo em conta a revisão de literatura efetuada e atendendo às lacunas que se evidenciaram, com a presente investigação procurou-se verificar de que forma os MIDV dos professores se relacionam com a forma como estes estabelecem a relação com os seus alunos, nomeadamente com aqueles que são percecionados por si como os mais desafiantes (uma vez que estes são alunos que, tendencialmente, geram situações indutoras de stress, capazes de gerar a ativação das representações associadas aos MIDV dos professores) e, conseqüentemente, com a forma como os avaliam em termos do seu rendimento académico, no processo de aprendizagem. Desta forma, propusemo-nos a estudar a vinculação como um processo de interação no contexto de uma situação específica- a relação pedagógica (Bowlby, 1988; Canavarro, Dias & Lima, 2013).

Deste modo, este estudo apresenta a seguinte questão geral de investigação:

- De que forma os Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação dos professores se relacionam com a forma como estes percecionam a relação pedagógica com os alunos, considerados por si como mais desafiantes e, por sua vez, com a avaliação do rendimento académico destes?

Objetivo geral

Com este estudo procurou-se verificar se os Modelos Internos de Vinculação dos professores estão relacionados com a perceção da qualidade da relação pedagógica estabelecida com os alunos considerados por si como mais desafiantes e com a forma como avaliam o seu rendimento académico.

Objetivos específicos

Como objetivos específicos, enumeram-se os seguintes:

- Verificar se os Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação dos professores se relacionam com as características da relação pedagógica estabelecida com os alunos, considerados por si, como mais desafiantes;
- Verificar se a forma como os professores percebem a qualidade da relação pedagógica se relaciona com a sua avaliação do rendimento académico dos alunos;
- Verificar se os Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação dos professores se relacionam com a qualidade da sua avaliação do rendimento académico dos alunos;
- Verificar se existem diferenças na forma como os professores das turmas PCA e os professores das turmas regulares percebem a relação pedagógica com os alunos que consideram mais desafiantes;
- Verificar se existem diferenças quanto à relação entre a percepção da qualidade da relação pedagógica e a avaliação do rendimento académico dos alunos entre os professores das turmas PCA e os professores das turmas regulares.

Design de Investigação

No presente estudo, recorreu-se a um *design* de investigação do tipo transversal, quantitativo e correlacional, visto que, se pretendeu verificar se existia ou não relação entre duas ou mais variáveis quantificáveis, ou seja, entre os Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação dos Professores, a Relação Pedagógica e o Rendimento Académico. Esta relação não se refere a uma relação de causa-efeito e, pelo contrário, postula que o estabelecimento de uma correlação entre duas variáveis poderá ser

utilizado na previsão dos valores de uma delas a partir do conhecimento do valor das outras (Carmo & Ferreira, 2008).

Caraterização da amostra

A amostra foi selecionada com base no critério de amostragem não probabilística, por conveniência, uma vez que, os indivíduos que constituem esta amostra não foram selecionados de forma aleatória, mas sim por terem caraterísticas específicas relevantes para o estudo (Carmo & Ferreira, 2008). Mais especificamente, pretendeu-se escolher professores que lecionavam dois tipos de turmas distintas, as regulares e as PCA. Esta escolha prendeu-se com o facto de as turmas PCA, por oposição às turmas regulares, serem constituídas por grupos específicos de alunos que, até aos 18 anos de idade, inclusive, se encontram cumulativamente em situações de risco de marginalização, exclusão social, abandono escolar e com pelo menos uma retenção no mesmo ciclo (Decreto nº209/2002, 17 outubro), sendo, habitualmente, apontados pelos docentes como os alunos mais desafiantes. Assim sendo, foram selecionados docentes das turmas de 8ºano por ser o ano escolar a que, a nível regional e na altura da recolha de dados, correspondia um maior número de turmas PCA e por ser um ano em que estão menos presentes outros fatores relevantes para o estabelecimento da relação pedagógica, como o facto de se entrar pela primeira vez nesta tipologia de ensino (7º ano) ou de se alcançar o fim de um ciclo (9º ano).

O estudo incidiu sobre uma amostra de 153 professores, de dez escolas situadas na Ilha da Madeira, dos quais 55 (35,9%) lecionavam turmas do ensino regular e 98 (64,1%) lecionavam turmas inseridas nos Percursos Curriculares Alternativos (PCA), do 8ºano. Estes tinham idades compreendidas entre os 27 e os 65 anos ($M=44,70$; $DP=6,301$), sendo 101 do sexo feminino (66%) e 51 do sexo masculino (33,3%). No que respeita à naturalidade, 96 (62,7%) eram naturais da Região Autónoma da Madeira

(RAM) e 55 (35,9%) não eram naturais da RAM. Ao nível dos anos na atividade docente, estes variaram entre os 2 e os 39 anos ($M=19,53$; $DP=6,325$). No que toca ao trabalho com alunos com NEE, 150 (98%) docentes já haviam trabalhado com essa população, ao passo, que apenas 2 (1,3%) nunca tiveram oportunidade de trabalhar com os mesmos. Ao nível do trabalho com turmas inseridas nos Cursos de Educação e Formação (CEF), o padrão parece ser semelhante, pelo que 99 (64,7%) dos docentes já tinha trabalhado com turmas desse tipo e 53 (34,6%) não. Dos 153 participantes do estudo, 32 (20,9%) referiram já ter assistido a formações sobre vinculação e 114 (74,5%) revelaram o contrário. Já no que concerne à supervisão pedagógica, 75 (49%) revelam ter tido supervisão e 77 (50,3%) admitem nunca terem tido. O número de anos que conhecem o aluno, no qual se baseariam para responder a dois dos instrumentos, variou entre os 3 meses e os 11 anos ($M=27,79$; $DP=18,880$).

Amostra dos Professores das Turmas Regulares e das Turmas PCA

A Tabela 1 apresenta as diferenças e similitudes, em termos de descrição da amostra, dos docentes das turmas regulares e das turmas PCA. Os professores que constituem ambas as turmas, conforme se pode verificar, apresentam características sociodemográficas semelhantes.

Tabela 1.

Descrição da amostra

Variáveis	REG	PCA	Grupo Total	
Sexo	F	39 (70,9%)	62 (63,3%)	101 (66%)
	M	16 (29,1%)	35 (35,7%)	51 (33,3%)

	Omissos		1 (1%)	1 (0,7%)
Idade	27-30	0	1 (1%)	1 (0,7%)
	31-40	9 (16,3%)	30 (30,7%)	39 (25,6%)
	41-65	46 (83,7%)	64 (65,2%)	110 (71,7%)
	Omissos		3 (3,1%)	3 (2%)
Naturalidade-RAM	Sim	40 (72,7%)	56 (57,1%)	96 (62,7%)
	Não	15 (27,3%)	40 (40,8%)	55 (35,9%)
	Omissos		2 (2,1%)	2(1,4%)
Nº de anos na atividade docente	2-10	4 (5,4%)	7 (7%)	11 (7,4%)
	11-20	18 (32,7%)	67 (67,5%)	85 (55,6%)
	21-39	33 (54,6%)	23 (24,5%)	56 (33,7)
	Omissos		1 (1%)	1 (3,3%)
	*Nº de anos de trabalho com os PCA	1-10		85 (86,8%)
	11-20		9 (9,1%)	
	Omissos		4 (4,1%)	
Trabalho com NEE	Sim	55 (100%)	95 (96,9%)	150 (98%)
	Não	0	2 (2%)	2 (1,3%)
	Omissos		1 (1,1%)	1 (0,7%)
Trabalho com CEF	Sim	37 (67,3%)	62 (63,3%)	99 (64,7%)
	Não	17 (30,9%)	36 (36,7%)	53 (34,6%)
	Omissos	1 (1,8%)		1 (0,7%)
Formação sobre	Sim	12 (21,8%)	20 (20,4%)	32 (20,9%)
	Não	40 (72,7%)	74 (75,5%)	114 (74,5%)

vinculação	Omissos	3 (5,5%)	4 (4,1%)	7 (4,6%)
Supervisão Pedagógica	Sim	34 (61,8%)	41 (41,8%)	75 (49%)
	Não	21 (38,2%)	56 (57,1%)	77 (50,3%)
	Omissos		1 (1,1%)	1 (0,7%)
Nº de anos que conhece o aluno	>1 ano	2 (3,6%)	7 (7,1%)	9 (6%)
	1-5	41 (74,6%)	73 (74,6%)	114 (74,2%)
	6-11	3 (5,4%)	10 (10,1%)	13 (8,7%)
	Omissos	9 (16,4%)	8 (8,2%)	17 (11,1%)

*Pergunta realizada somente aos docentes das Turmas PCA.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

O presente questionário é constituído por itens que abrangem variáveis sociodemográficas selecionadas aquando da revisão da literatura, atendendo à sua pertinência para a investigação. Estas variáveis remetem para o sexo, idade, naturalidade, o número de anos de prática na atividade docente e o número de anos de trabalho com turmas PCA, a indicação se já alguma vez trabalhou com alunos com NEE e com turmas CEF, a indicação se já teve alguma formação relacionada com conteúdos da vinculação, a indicação se tem ou, alguma vez, já teve supervisão pedagógica e a indicação do tempo que conhece o aluno que está a considerar para responder a dois dos instrumentos, abaixo descritos.

Escala de Vinculação no Adulto (EVA)

A Escala de Vinculação do Adulto (EVA) diz respeito à versão traduzida e adaptada por Canavarro (1997, citado por Canavarro, Dias & Lima, 2014) da *Adult Attachment Scale* (AAS), originalmente desenvolvida, em 1990, por Collins e Read.

Esta escala pretende identificar os padrões de vinculação adulta evidenciados pela literatura: autónomo, preocupado, desligado e amedrontado. Desta forma, trata-se de um instrumento de autorrelato (Ex.: “Estabeleço, com facilidade, relações com as pessoas.”), constituído por 18 itens, aos quais os indivíduos respondem atendendo a uma escala de resposta tipo *Likert*, de cinco pontos, no qual 1 refere-se a “Nada característico em mim” e 5 “Extremamente característico em mim” (Canavarro, Dias & Lima, 2014).

Da análise fatorial efetuada por Canavarro, Dias e Lima, em 2014, aos 18 itens da escala, resultaram três dimensões, constituídas por seis itens cada. A primeira designa-se “Ansiedade” (itens 9,10,3,11,15 e 4) e avalia o grau de preocupação dos indivíduos face à possibilidade de poderem vir a ser abandonados ou rejeitados; a segunda “Conforto com a Proximidade” (itens 12,1,14,6, 8 e 13), avalia a forma como os sujeitos se sentem confortáveis no estabelecimento de relações próximas e íntimas; e a terceira designada “Confiança nos outros” (itens 18,2,16,17,7 e 5), avalia a forma como os sujeitos sentem que podem depender dos outros em situações em que, efetivamente, precisam deles (Canavarro, Dias & Lima, 2014).

No que respeita à cotação da presente escala, para que se possa obter as pontuações das três dimensões da EVA, os itens devem ser cotados de 1 a 5, tendo em atenção o facto de determinados itens (2,7,8,13, 16,17 e 18) terem de ser cotados de forma inversa. Posteriormente, deve proceder-se à soma do conjunto de itens que constitui cada dimensão, dividindo a pontuação obtida pelo número total de itens (6).

É de referir que a partir da presente escala pode situar-se os sujeitos num de quatro protótipos de vinculação, propostos por Bartholomew (1990, citado por Canavarro, Dias & Lima, 2014). Estes concernem ao estilo autónomo, preocupado, desligado e amedrontado. Para tal, e uma vez calculados os valores médios de cada

dimensão, deverá proceder-se à média das dimensões Conforto com a Proximidade e Confiança nos Outros que irá dar origem a uma nova dimensão, designada Conforto-Confiança. De seguida, procede-se à classificação dos indivíduos nos protótipos supramencionados, em função dos valores da dimensão Conforto-Confiança e da dimensão Ansiedade. Os indivíduos que apresentem valores superiores ao valor médio da escala (3) na variável Conforto-Confiança e valores inferiores ao valor médio na variável Ansiedade são classificados como Autónomos; os que apresentem valores superiores a 3 na variável Conforto-Confiança e superiores a 3 na variável Ansiedade são classificados como Preocupados; os que apresentem valores inferiores a 3 na variável Conforto-Confiança e inferiores a 3 na variável Ansiedade são classificados como Desligados; os que apresentem valores inferiores a 3 na variável Conforto-Confiança e superiores a 3 na variável Ansiedade são classificados como Amedrontados e, os que apresentem, em pelo menos um dos fatores um valor igual a 3, são denominados de Não Classificáveis.

No que concerne às características psicométricas da presente escala, pode-se verificar, no estudo de validação da presente escala, que em termos de consistência interna a escala apresenta um Alpha de Cronbach (α) de 0,735, sendo que os indicadores de fidelidade para a dimensão Ansiedade é de 0,84, para a dimensão Conforto com a Proximidade é de 0,67 e para a dimensão Confiança nos Outros é de 0,54. Apesar dos valores apresentados pelas dimensões Conforto com a Proximidade e Confiança nos outros serem inferiores face ao desejável, os estudos até então realizados com a presente escala indicam que as suas características psicométricas permitem a sua utilização científica e revelam bons indicadores de validade e fidelidade (Canavarro, Dias & Lima, 2014).

Escala de Relacionamento Aluno- Professor- Versão Reduzida (ERAP)

A Escala de Relacionamento Aluno-Professor- Versão Reduzida (ERAP-VR) diz respeito à versão portuguesa da escala *Student Teacher Relationship Scale- Short Form (STRS-SF)*, desenvolvida em 1992, por Robert Pianta e, cujo referencial teórico é o mesmo que a EVA, ou seja, a Teoria da Vinculação. A tradução e adaptação à população portuguesa desta escala foram realizadas recentemente, em 2015, por Joana Patrício, Clara Barata, Manuela Calheiros e João Graça. A ERAP pretende avaliar a percepção dos professores, de todos os ciclos de ensino, relativamente à qualidade do seu relacionamento com cada aluno, através de indicadores de Proximidade e Conflito. É constituída por 15 itens, dos quais sete (itens 1,3,5,6,7,9 e 15) apresentam exemplos de relações positivas, afetuosas e marcadas por uma comunicação aberta entre o professor e o aluno (Ex.: “Eu tenho um relacionamento afetuoso e caloroso com esta criança”), avaliando assim a proximidade e, oito (itens 2,4,8,10,11,12,13 e 14) exemplificam interações negativas, conflituosas e distantes entre os docentes e os discentes (Ex.: “Esta criança e eu parecemos que estamos sempre a lutar um com o outro”), evidenciando, dessa forma, o conflito (Ferreira & Andrade, 2017; Petrucci, Borsa, Barbosa & Koller, 2014). Para cada item, o professor responde, tendo em conta se a situação retratada se aplica ou não ao seu caso com um aluno em específico, no qual deverá pensar à *priori*. A escala de resposta é uma escala tipo *Likert*, de 1 a 5, sendo que 1 refere-se a “Definitivamente não se aplica” e 5 “Definitivamente se aplica” (Patrício, Barata, Calheiros & Graça, 2015).

Relativamente à cotação da presente escala, esta é cotada numa escala de 1 a 5, tendo em atenção os itens que devem ser cotados de forma inversa (1,3,5,6,7,9 e 15). Depois, é feita a soma dos itens que constituem cada indicador, pelo que o indicador referente à Proximidade deve apresentar uma pontuação variável entre 7 e 35 e o

indicador concernente ao Conflito entre 8 e 40. Ainda, deverá ser efetuada a soma geral de todos os itens da escala, cujos valores obtidos deverão situar-se entre o 15 e o 75. Quanto mais alto o valor obtido na escala total, mais próxima e menos conflituosa é a relação estabelecida entre o professor e o aluno.

No que concerne às características psicométricas da presente escala, podemos atestar que em termos de confiabilidade, a escala apresentou no estudo de validação elevados níveis de consistência interna apresentando um valor de Alpha de Cronbach (α) de 0,84, ao passo que, o indicador conflito apresenta um $\alpha = 0,87$ e o indicador afetividade um $\alpha = 0,86$ (Patrício, Barata, Calheiros & Graça, 2015).

Grelha de descritores do rendimento académico

Numa tentativa de se evitar a quantificação habitual da avaliação e, do mesmo modo, procurar tornar mais clara a relação entre os parâmetros de avaliação e a perceção global dos professores face à evolução dos seus alunos, em termos de rendimento académico, procedeu-se à construção de uma grelha de descritores do rendimento académico dos alunos. A sua construção partiu de uma revisão prévia da literatura e das verbalizações comuns dos professores relativamente aos seus alunos. Esta remete para a forma como os professores, tendo em conta o aluno no qual pensaram para responder ao questionário anterior (ERAP), avaliam o seu rendimento académico. A grelha foi apresentada a um pequeno grupo de professores (cerca de 20) de uma escola dos 2º e 3º ciclos do concelho do Funchal, com vista a verificar a utilidade e pertinência da mesma. Através dos seus comentários, não só foi possível atestar a pertinência e necessidade de uma avaliação que abrange múltiplas características do aluno, que não somente as notas, como também foi possível proceder a alterações na grelha, conforme o que os professores mais referiam ter em conta quando avaliavam os seus alunos. A grelha é constituída por um conjunto de afirmações que remetem para

aspectos relacionados com o comportamento, participação, interesse, motivação, esforço, atitude perante tarefas novas e humor e estado emocional dos alunos, no decorrer das aulas. As afirmações estão distribuídas por colunas e não são equivalentes entre si, constituindo um *continuum* descritivo. Os docentes, atendendo ao último período letivo, deverão sublinhar as afirmações que, na sua perspetiva, melhor caracterizam o aluno em termos de rendimento académico e, depois, deverão colocar um círculo à volta do número (situados numa linha contínua de 1- Evolução Negativa a 5-Evolução Positiva) que corresponde a um maior número de descritores assinalados e que, na sua perspetiva, espelha a evolução do aluno no processo de aprendizagem. Esta avaliação insere-se numa perspetiva formativa, na medida em que permite analisar a progressão do rendimento académico dos alunos no decorrer das atividades letivas, de uma forma contínua e cumulativa e, pelo contrário, não o situa num grau de avaliação sumativa que, muitas vezes, não espelha o seu desempenho ao longo das aulas (Kraemer, 2005). Neste sentido, pretende-se que a avaliação do professor do rendimento académico do aluno seja descritiva, havendo uma valorização dos aspetos qualitativos da aprendizagem face aos quantitativos (Batista & Weber, 2014).

Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados do presente estudo procedeu-se após a obtenção da autorização para a utilização dos instrumentos acima descritos e, após a autorização fornecida pela Direção Regional de Educação (DRE) para a aplicação do estudo nas escolas. Uma vez obtidas as mesmas, procedeu-se ao contacto com as diversas escolas que constituiriam a amostra, para que estas autorizassem a aplicação dos instrumentos de estudo nas mesmas. Uma vez concedida tal autorização, solicitou-se ao Diretor da Escola que indicasse os diretores das turmas do 8ºano que constituiriam a amostra. Seguidamente, procurou-se verificar a disponibilidade das turmas, quer as regulares

como PCA, para a aplicação dos instrumentos, com os respetivos diretores das turmas, com vista a agendar a aplicação dos questionários. A aplicação dos instrumentos foi feita de forma presencial, numa das reuniões semanais ou quinzenais das turmas PCA e, de igual forma, numa das reuniões das turmas regulares.

Procedimentos de análise de dados

Uma vez concluída a aplicação dos questionários, estes foram codificados de forma a manter a confidencialidade dos dados e a facilitar a sua, posterior, inserção e interpretação. Desta forma, procedeu-se à análise quantitativa dos dados recolhidos com recurso ao programa estatístico *Statiscal Package for the Social Science- SPSS* (versão 24).

Procedeu-se à análise, em termos de estatística descritiva, aos dados com o objetivo de os descrever e explorar. Esta estatística é utilizada para obter valores mínimos, máximos, médias, percentagens e desvios padrões das variáveis sociodemográficas, de forma a agrupar e caracterizar a amostra (Marôco, 2018). Posteriormente, procedeu-se à realização da estatística inferencial, por forma a verificar se existiam diferenças no grupo de docentes das Turmas Regulares e das Turmas PCA e se existiam correlações entre os instrumentos utilizados no estudo. Assim sendo, procedeu-se ao estudo da normalidade aos dados recolhidos, tendo-se considerado vários critérios, desde os coeficientes de assimetria e curtose, o teste de ajustamento de *Kolmogorov-Smirnov* ($N > 30$) e *Shapiro-Wilk* (cf. Anexo G), os diagramas de caule e folhas e as representações gráficas *Q-Q plots* (Pallant, 2004). Dessa forma, foi possível verificar se os dados seguiam, ou não, uma distribuição normal e, a partir daí, optar pela realização dos testes paramétricos ou não paramétricos. Uma vez que os testes de ajustamento revelaram o $p \leq 0,05$, os dados revelaram não seguir uma distribuição normal, dado que não responderam aos pressupostos da normalidade (Martins, 2011). Seguiu-se, assim, para a

aplicação dos testes não paramétricos aos dados, nomeadamente do Teste de Mann-Whitney.

De seguida, procedeu-se à realização das correlações, nomeadamente as de Spearman apropriada para a relação entre uma variável ordinal e uma variável intervalar ou duas variáveis ordinais e as do Ponto Bisserial, que correlaciona uma variável intervalar e uma variável nominal dicotómica (Martins, 2011).

Parte III

Apresentação dos Resultados

Nesta parte da tese, apresentar-se-ão os resultados concernentes às análises estatísticas efetuadas. Em primeiro lugar, será efetuada a apresentação da estatística, em termos das diferenças entre os grupos de docentes no que concerne aos vários instrumentos, mediante os resultados obtidos na estatística descritiva e no Teste de Mann-Whitney.

Análise das diferenças entre os grupos de docentes

Escala de Vinculação no Adulto (EVA)

Ao nível dos fatores da EVA, pode-se verificar que para o Fator Ansiedade os docentes das turmas regulares apresentam uma média superior ($\bar{x}= 2,1830$; $DP=,66286$) aos das turmas PCA ($\bar{x}= 1,9754$; $DP=,57271$). Porém, no que respeita aos fatores Conforto com a Proximidade, Confiança nos Outros e Conforto-Confiança os das turmas PCA apresentam valores médios superiores aos das turmas regulares, conforme se pode verificar na Tabela 2.

Tabela 2.

Diferenças entre os fatores da EVA

	Tipo de Turmas	N	\bar{x}	DP
Fator Ansiedade	TREG	51	2,1830	,66186
	TPCA	95	1,9754	,57271
Fator Conforto com a Proximidade	TREG	51	3,4935	,49212
	TPCA	93	3,5018	,49484
Fator Confiança nos Outros	TREG	49	3,6701	,44811
	TPCA	93	3,7491	,52740
Fator Conforto-Confiança	TREG	48	3,5885	,38646
	TPCA	90	3,6231	,40791

Contudo, não se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os docentes de ambas as turmas, conforme se pode verificar na Tabela 3.

Tabela 3.

Teste de Mann Whitney para os fatores da EVA

	Tipo de Turmas	Posto Médio	U	Z	P
Fator Ansiedade	TREG	82,09	1984,500	-1,806	,071
	TPCA	68,89			
Fator Conforto com a Proximidade	TREG	70,96	2293,000	-,330	,741
	TPCA	73,34			
Fator Confiança nos Outros	TREG	65,41	1980,000	-1,290	,197
	TPCA	74,71			
Fator Conforto-Confiança	TREG	65,39	1962,500	-,886	,376
	TPCA	71,69			

* $p < ,05$

Modelos Internos de Vinculação no Adulto (MIDV)

Relativamente aos MIDV, na população em geral, o MIDV mais prevalente no adulto é o autónomo, seguindo-se dos MIDV preocupado, desligado e amedrontado (Canavarro, Dias & Lima, 2014). Atendendo à Tabela 4, podemos verificar que, a nível geral, os docentes de ambas as turmas apresentam um padrão semelhante à população em geral, pelo que o protótipo de vinculação autónomo é o mais frequente em ambos os grupos de docentes (TREG= 74,5%; TPCA= 79,6%). Porém, os docentes das turmas PCA reportam níveis mais elevados de representações inseguras, comparativamente ao grupo de docentes das turmas regulares. Ainda, em ambos os grupos não nos foi possível classificar alguns sujeitos, por serem omissos ou por apresentarem, pelo menos, um fator igual a 3.

Tabela 4.

Diferenças entre os protótipos de vinculação propostos por Bartholomew (1990)

		<i>Autônomo</i>	<i>Preocupado</i>	<i>Desligado</i>	<i>Amedrontado</i>	<i>Não</i>	<i>Total</i>
		<i>Classificáveis</i>					
TREG	N	41	0	1	1	12	55
TPCA	N	78	3	5	1	11	98

Escala de Relacionamento Aluno-Professor (ERAP)

No que respeita às dimensões do ERAP, de uma forma geral, os docentes que compõem as turmas PCA apresentam valores médios superiores às turmas regulares (cf. Tabela 5) nas pontuações de ambas as dimensões e no valor da escala total.

Tabela 5.

Diferenças entre as dimensões do ERAP

	Tipo de Turmas	<i>N</i>	\bar{x}	<i>DP</i>
Dimensão Conflito	TREG	53	18,98	5,816
	TPCA	98	20,14	5,485
Dimensão Proximidade	TREG	54	21,78	7,174
	TPCA	98	22,65	6,089
Valor da Escala Total	TREG	53	40,77	9,955
	TPCA	98	42,80	9,314

Ainda, no que respeita às dimensões do ERAP e, de acordo com a Tabela 6, não se constatou a presença de diferenças significativas entre os docentes de ambas as turmas.

Tabela 6.

Teste de Mann Whitney para as dimensões do ERAP

	Tipo de Turmas	Posto Médio	U	Z	p
Fator Conflito	TREG	71,15	2340,000	-1,004	,316
	TPCA	78,62			
Fator Proximidade	TREG	72,03	2404,500	-,931	,352
	TPCA	78,96			
Valor da Escala	TREG	69,47	2261,500	-1,309	,191
Total	TPCA	79,42			

* $p < ,05$ **Grelha de Descritores**

No que concerne à Grelha de Descritores, os docentes das turmas regulares apresentam uma média superior ($\bar{x}=3,61$; $DP=1,266$) aos das turmas PCA ($\bar{x}=2,73$; $1,404$), face à avaliação do rendimento académico dos alunos.

Tabela 7.

Diferenças na Grelha de Descritores

	Tipo de Turmas	N	\bar{x}	DP
Grelha de Descritores	TREG	51	3,61	1,266
	TPCA	98	2,73	1,404

Atendendo ao Gráfico 1, abaixo representado, verifica-se, que de forma geral, os professores que lecionam ambas as turmas tendem a situar os alunos, em termos de rendimento académico, numa evolução nula (3), ou seja, não observam alterações no seu comportamento em termos de rendimento académico.

Seguidamente, verifica-se que os professores que lecionam as turmas regulares tendem a caraterizar o rendimento académico dos seus alunos de forma,

maioritariamente, positiva, ao passo que, os professores que lecionam as turmas PCA situam-nos, de forma maioritária, na evolução negativa.

Em termos dos descritores assinalados, constatou-se que os docentes de ambas as turmas assinalam descritores ligeiramente diferentes (cf. Gráfico 2 e Tabela 8). Face aos descritores referentes à Evolução Negativa, os docentes que lecionam as turmas regulares assinalaram mais os descritores A1 (“O meu aluno é pouco empenhado na realização das tarefas propostas”) e A4 (“O meu aluno não revela interesse pelos conteúdos abordados nas aulas”). De forma similar, os professores que lecionam as turmas PCA também assinalaram mais o descritor A4, seguido do A3 (“O meu aluno tem vindo a apresentar uma postura de desafio à autoridade do professor quando é chamado à atenção”). No que concerne à não observação de alterações em termos do rendimento académico dos alunos, os professores das turmas regulares assinalaram mais os descritores B1 (“O meu aluno mostra o mesmo empenho na realização das tarefas propostas durante as aulas - muito/ pouco/quase nada”) e B2 (“O meu aluno conversa como antes durante as aulas-muito/ pouco/quase nada”), ao passo que, os das turmas PCA assinalaram mais os descritores B1 e B4 (“O meu aluno mantém a mesma atitude perante situações de insucesso -desiste na maioria das vezes/persiste na maioria das vezes”). Relativamente à Evolução Positiva dos alunos, os docentes das turmas regulares assinalaram mais os descritores C3 (“O meu aluno revela interesse pelos conteúdos abordados nas aulas”) e C6 (“O meu aluno tem vindo a participar mais, e de forma oportuna, nas aulas”). Do mesmo modo, os das turmas PCA também assinalaram o C6 e ainda o C2 (“O meu aluno conversa menos durante as aulas”).

Gráfico 1.

Gráfico da pontuação atribuída à evolução dos alunos (Grelha de Descritores)

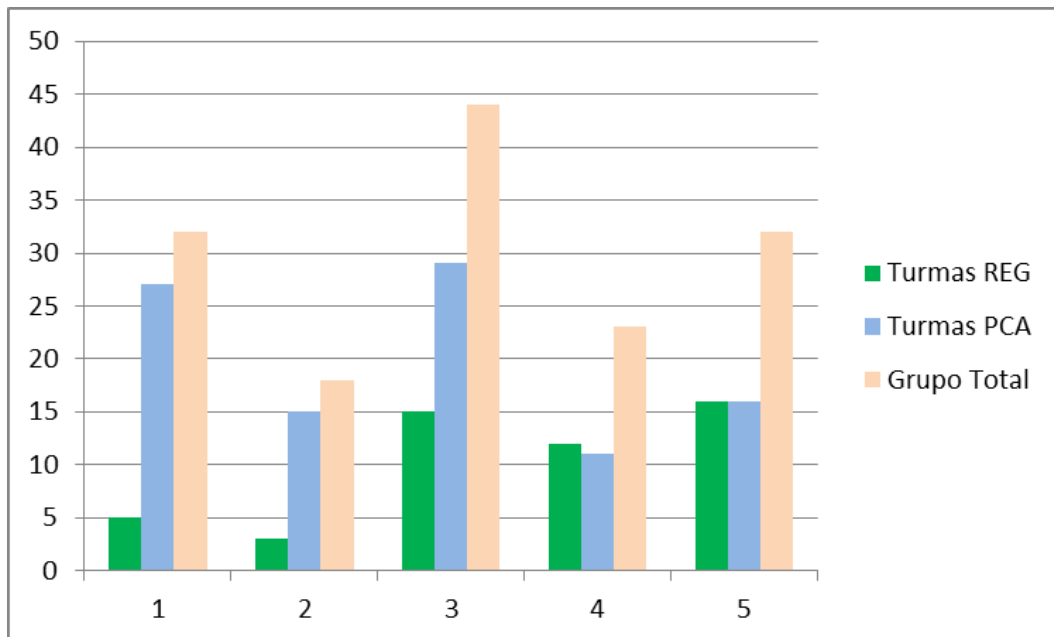
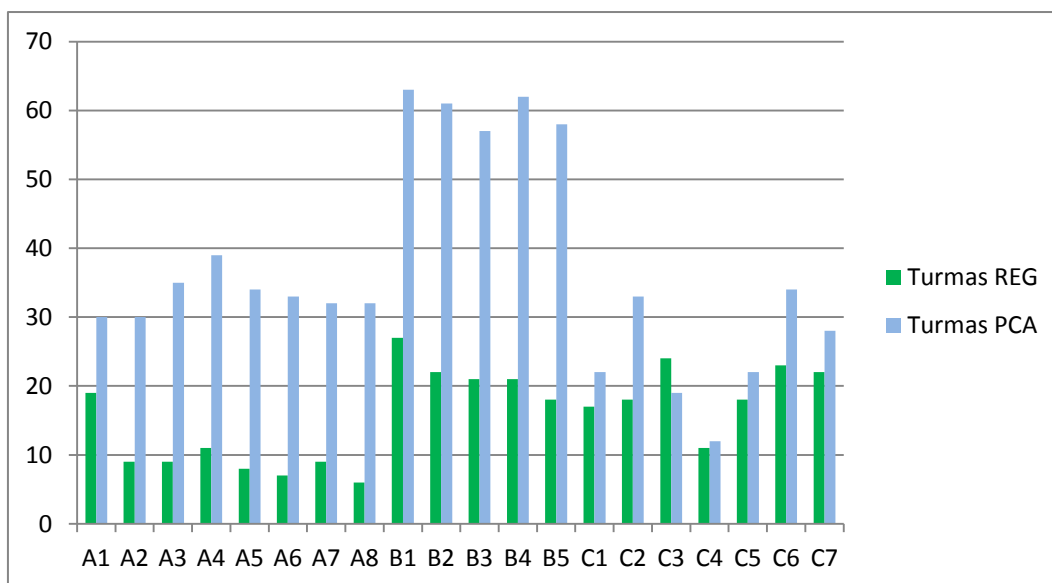


Gráfico 2.

Descritores assinalados nas TREG e nas TPCA



Legenda. A- Evolução Negativa; B-Evolução Nula; C- Evolução Positiva

Tabela 8.

Descritores assinalados nas TREG e nas TPCA

		Evolução Negativa								Evolução Nula					Evolução Positiva						
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	B1	B2	B3	B4	B5	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
TREG	N	19	9	9	11	8	7	9	6	27	22	21	21	18	17	18	24	11	18	23	22
TPCA	N	30	30	35	39	34	33	32	32	63	61	57	62	58	22	33	19	12	22	34	28
Total	N	49	39	44	50	42	40	41	38	90	83	76	83	76	38	51	43	23	40	57	50

No que concerne às diferenças entre os docentes das Turmas Regulares e os das Turmas PCA em relação à Grelha de Descritores, verificou-se a existência de uma diferença significativa ($p=,000$) entre os mesmos.

Tabela 9.

Teste de Mann Whitney para a Grelha de Descritores

Tipo de Turmas	Posto Médio	U	Z	P
TREG	99,21	1621,500	-3,604	,000
TPCA	66,05			

* $p < ,05$

Análise das Correlações

Finda a apresentação das diferenças obtidas entre os grupos de docentes, ao nível dos diversos instrumentos, apresentar-se-ão, de seguida, os resultados concernentes às correlações efetuadas, em ambos os grupos de docentes.

Docentes das Turmas Regulares

No que respeita às correlações referentes às Turmas Regulares, pode verificar-se a existência de correlações entre alguns dos fatores da EVA e as dimensões do ERAP, conforme espelha a Tabela 10.

O Fator “Ansiedade” estabelece uma correlação média positiva com a Dimensão “Proximidade” ($S=,338$), ao passo que, os fatores “Confiança nos Outros” ($S=-,324$) e “Conforto-Confiança” ($S=-,362$) estabelecem uma correlação negativa com esta dimensão.

O Fator “Ansiedade” está, ainda, positivamente correlacionado com o Valor da Escala Total ($S=, 286$), embora com uma força fraca, e os Fatores “Confiança nos

Outros” ($S=-,313$) e “Conforto-Confiança” ($S=-,309$) estão negativamente correlacionados com o Valor da Escala Total, com uma força média.

Tabela 10.

Correlação de Spearman entre a EVA e o ERAP

EVA		ERAP		
		Conflito	Proximidade	Valor da Escala Total
Ansiedade	Coeficiente de correlação	,040	,338*	,286*
	Sig. (bilateral)	,782	,015	,042
Confiança nos outros	Coeficiente de correlação	-,103	-,324*	-,313*
	Sig. (bilateral)	,486	,023	,030
Conforto com a Proximidade	Coeficiente de correlação	-,019	-,269	-,230
	Sig. (bilateral)	,894	,056	,108
Conforto-Confiança	Coeficiente de correlação	-,046	-,362*	-,309*
	Sig. (bilateral)	,759	,011	,035

** $p <,01$

* $p <,05$

De acordo com a tabela abaixo (Tabela 11), atestamos a inexistência de correlações entre os protótipos de vinculação propostos por Bartholomew (1990), resultantes do cálculo dos fatores da EVA, e o ERAP.

Tabela 11.

Correlação do Ponto Biserial entre os protótipos de vinculação propostos por Bartholomew (1990) e o ERAP

EVA (Protótipos)		ERAP		
		Conflito	Proximidade	Valor da Escala Total
Autônomo	Coefficiente de correlação	,150	-,056	,048
	Sig. (bilateral)	,308	,705	,746
Preocupado	Coefficiente de correlação	a*	a*	a*
	Sig. (bilateral)	a*	a*	a*
Desligado	Coefficiente de correlação	-,097	,046	-,023
	Sig. (bilateral)	,506	,749	,873
Amedrontado	Coefficiente de correlação	,097	,005	,061
	Sig. (bilateral)	,496	,970	,671

** $p < ,01$

* $p < ,05$

a* Não é possível calcular porque pelo menos uma das variáveis é constante.

No que respeita às correlações entre a EVA e a Grelha de Descritores, verificou-se a existência de algumas correlações positivas, fracas a médias, respetivamente, entre as dimensões “Conforto com a Proximidade” ($S=,295$) e “Conforto-Confiança” ($S=,370$) e o valor atribuído à evolução do aluno na grelha (cf. Tabela 12).

Tabela 12.

Correlação de Spearman entre a EVA e a Grelha de Descritores

EVA		Grelha de Descritores
Ansiedade	Coefficiente de correlação	-,091

	Sig. (bilateral)	,535
	Coefficiente de correlação	,295*
Conforto com a Proximidade	Sig. (bilateral)	,042
	Coefficiente de correlação	,188
Confiança nos Outros	Sig. (bilateral)	,211
	Coefficiente de correlação	,370*
Conforto-Confiança	Sig. (bilateral)	,012

** $p < ,01$

* $p < ,05$

Atendendo à Tabela 13, não se verificaram a existência de correlações entre os protótipos de vinculação propostos por Bartholomew (1990) e a Grelha de Descritores.

Tabela 13.

Correlação do Ponto Bisserial entre os protótipos de vinculação propostos por Bartholomew (1990) e a Grelha de Descritores

EVA (Protótipos)		Grelha de Descritores
	Coefficiente de correlação	-,031
Autónomo	Sig. (bilateral)	,839
	Coefficiente de correlação	a*
Preocupado	Sig. (bilateral)	a*
	Coefficiente de correlação	-,200
Desligado	Sig. (bilateral)	,178
	Coefficiente de correlação	,164
Amedrontado	Sig. (bilateral)	,262

** $p < ,01$

* $p < ,05$

a* Não é possível calcular porque pelo menos uma das variáveis é constante.

No que respeita às correlações entre o ERAP e a Grelha de Descritores pode constatar-se a presença de correlações estatisticamente significativas (cf. Tabela 14). A Dimensão “Conflito” do ERAP encontra-se correlacionada, de forma negativa e fraca, com a Grelha de Descritores ($S=-,293$). O mesmo acontece com a Dimensão “Proximidade” ($S=-,407$) e com o Valor da Escala Total ($S=-,407$), porém com uma força média.

Tabela 14.

Correlação de Spearman entre o ERAP e a Grelha de Descritores

ERAP		Grelha de Descritores
Conflito	Coeficiente de correlação	-,293*
	Sig. (bilateral)	,037
Proximidade	Coeficiente de correlação	-,407**
	Sig. (bilateral)	,003
Valor da Escala Total	Coeficiente de correlação	-,407**
	Sig. (bilateral)	,003

** $p <,01$

* $p <,05$

Docentes das Turmas PCA

No que concerne às correlações das Turmas PCA, verifica-se que o Fator “Ansiedade” da EVA está positivamente correlacionado, a um nível médio, com o Dimensão “Proximidade” ($S=,384$) e os Fatores “Confiança nos Outros” ($S=-,318$) e “Conforto-Confiança” ($S=-,233$) estão negativamente correlacionados com a Dimensão “Proximidade”.

Por outro lado, o Fator “Ansiedade” ($S=,288$) aparece positivamente correlacionado com o Valor da Escala Total, ao passo que, o Fator “Confiança nos Outros” ($S=-,249$),

está negativamente correlacionado com o Valor da Escala Total, ambos com uma força fraca.

Tabela 15.

Correlação de Spearman entre a EVA e o ERAP

EVA		ERAP		
		Conflito	Proximidade	Valor da Escala Total
Ansiedade	Coefficiente de correlação	,090	,384**	,288**
	Sig. (bilateral)	,384	,000	,005
Confiança nos outros	Coefficiente de correlação	-,050	-,318**	-,249**
	Sig. (bilateral)	,634	,002	,016
Conforto com a Proximidade	Coefficiente de correlação	-,087	-,067	-,112
	Sig. (bilateral)	,408	,522	,285
Conforto-Confiança	Coefficiente de correlação	-,041	-,233**	-,194
	Sig. (bilateral)	,704	,027	,067

** $p < ,01$

* $p < ,05$

No que respeita às correlações entre os protótipos de vinculação propostos por Bartholomew (1990) e o ERAP, podemos verificar (cf. Tabela 16) a presença de correlações fracas entre a dimensão “Proximidade” e o protótipo preocupado ($S = ,216$), entre o valor da escala total e o protótipo autónomo ($S = -,210$) e o valor da escala total e o protótipo preocupado ($S = ,235$).

Tabela 16.

Correlação do Ponto Bisserial entre os protótipos de vinculação propostos por Bartholomew (1990) e o ERAP

EVA (Protótipos)		ERAP		
		Conflito	Proximidade	Valor da Escala Total
Autónomo	Coefficiente de correlação	-,147	,216	-,210*
	Sig. (bilateral)	,170	,036	,048
Preocupado	Coefficiente de correlação	,158	,216*	,235*
	Sig. (bilateral)	,126	,036	,022
Desligado	Coefficiente de correlação	,048	-,010	,022
	Sig. (bilateral)	,656	,928	,837
Amedrontado	Coefficiente de correlação	-,004	-,029	-,021
	Sig. (bilateral)	,971	,777	,836

** $p < ,01$

* $p < ,05$

No entanto, não se evidenciaram correlações entre a EVA e o valor quantitativo atribuído à evolução do rendimento dos alunos, da Grelha de Descritores (cf. Tabela 17).

Tabela 17.

Correlação de Spearman entre a EVA e a Grelha de Descritores

EVA		Grelha de Descritores
Ansiedade	Coefficiente de correlação	-,011
	Sig. (bilateral)	,916

	Coeficiente de correlação	,034
Conforto com a Proximidade	Sig. (bilateral)	,746
	Coeficiente de correlação	-,037
Confiança nos Outros	Sig. (bilateral)	,726
	Coeficiente de correlação	-,043
Conforto-Confiança	Sig. (bilateral)	,690

** $p < ,01$

* $p < ,05$

Atendendo à Tabela 18, verificamos que não existem correlações entre os protótipos de vinculação propostos por Bartholomew (1990) e a Grelha de Descritores.

Tabela 18.

Correlação do Ponto Bisserial entre os protótipos de vinculação propostos por Bartholomew (1990) e a Grelha de Descritores

EVA (Protótipos)		Grelha de Descritores
	Coeficiente de correlação	-,014
Autónomo	Sig. (bilateral)	,893
	Coeficiente de correlação	-,012
Preocupado	Sig. (bilateral)	,909
	Coeficiente de correlação	,060
Desligado	Sig. (bilateral)	,572
	Coeficiente de correlação	-,128
Amedrontado	Sig. (bilateral)	,214

** $p < ,01$

* $p < ,05$

Face às correlações entre o ERAP e a Grelha de Descritores, nas turmas PCA, verifica-se a presença de correlações negativas, de carácter médio, entre as dimensões

“Conflito” ($S=-,371$), “Proximidade” ($S=-,396$) e o Valor da Escala Total ($S=-,466$) com o valor atribuído à evolução do rendimento dos alunos na grelha.

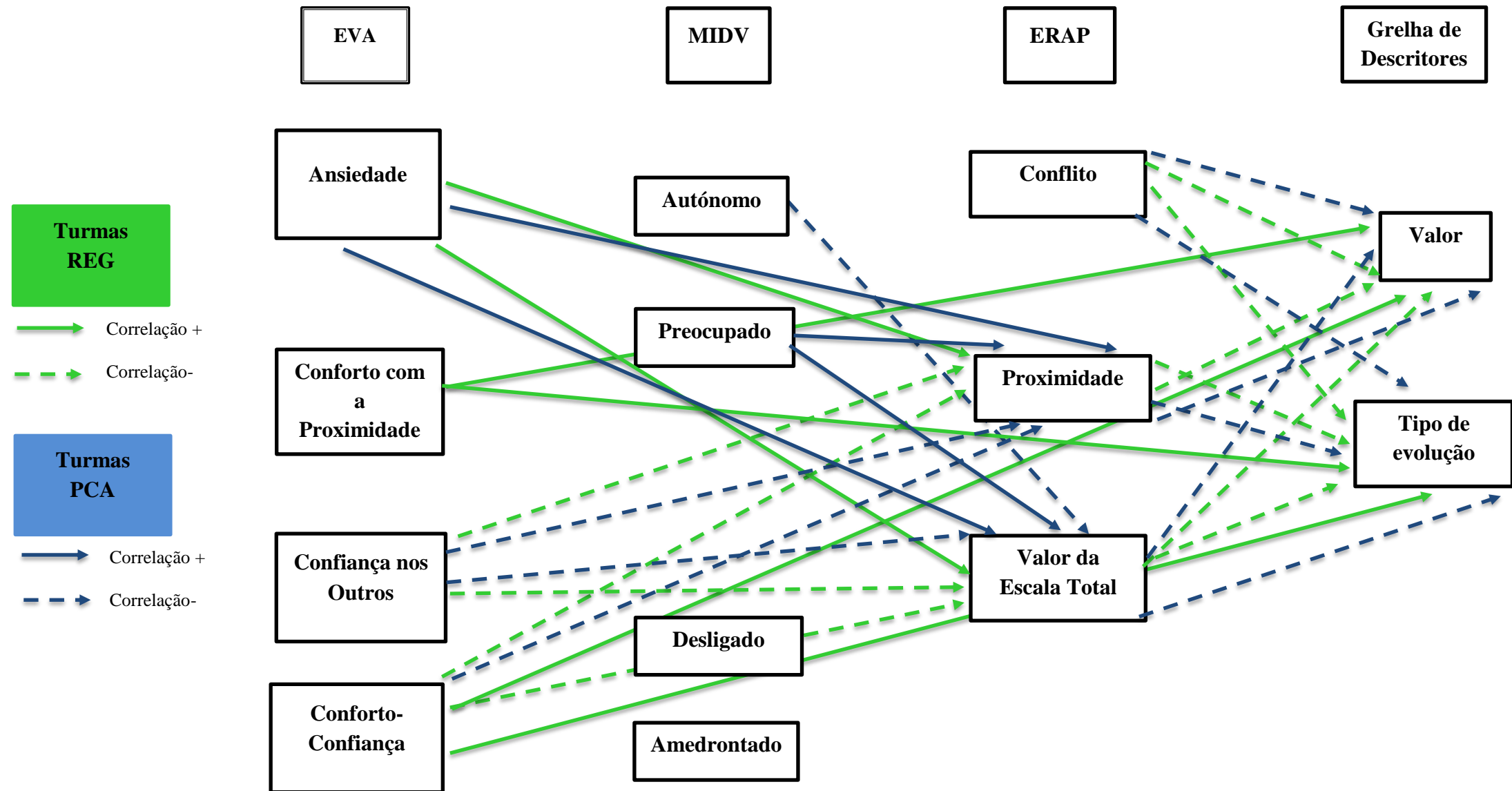
Tabela 19.

Correlação de Spearman entre o ERAP e a Grelha de Descritores

ERAP		Grelha de Descritores
	Coeficiente de correlação	-,371**
Conflito	Sig. (bilateral)	,000
	Coeficiente de correlação	-,396**
Proximidade	Sig. (bilateral)	,000
	Coeficiente de correlação	-,466**
Valor da Escala Total	Sig. (bilateral)	,000

** $p <,01$

Figura 1. Mapa Geral das Correlações



Parte IV

Discussão

Com a presente investigação procurou-se explorar a relação entre os MIDV dos professores e a forma como estes percecionam a relação pedagógica com os alunos, considerados por si como os mais desafiantes e, por conseguinte, com a forma como caracterizam o seu rendimento académico.

O primeiro objetivo proposto no estudo pretendia avaliar se os MIDV dos professores estariam relacionados com as características da relação pedagógica estabelecida com os alunos, que, na sua perspetiva, são os mais desafiantes. A amostra do estudo é caracterizada por ter, maioritariamente, um MIDV autónomo (87,5%). Dessa forma, os professores podem apresentar uma maior adaptação aos discentes e aos desafios da relação que lhes são impostos (Fraley, 2019). A investigação aponta que os docentes com MIDV autónomos atendem às necessidades dos alunos e envolvem-se em estratégias para lidar com os seus problemas, sem que para isso tenham que lidar com as suas causas, confiar nos alunos ou estabelecer relações próximas com os mesmos (Hughes, 2012; Sabol & Pianta, 2012; Schuengel, 2012).

No entanto, apesar de os docentes apresentarem representações internas, de forma geral, seguras, apresentaram médias elevadas no fator Ansiedade (EVA). Talvez por isso, procurem adotar, mais frequentemente, estratégias de proximidade com os seus alunos (Split, Koomen, Thijs & Leij, 2012). Efetivamente, os resultados evidenciam que a proximidade é deveras a estratégia de eleição dos docentes, o que vai ao encontro do que habitualmente se aponta como mais adequado na literatura (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Verifica-se, assim, a inexistência de diferenças significativas na forma como os docentes de ambos os grupos percecionam a relação pedagógica, embora estas fossem esperadas.

Constatou-se que as relações pedagógicas de maior proximidade, caracterizadas por padrões relacionais saudáveis e adequados entre os docentes e os discentes (Patrício,

Barata, Calheiro & Graça, 2015), aparecem positivamente relacionadas com a dimensão Ansiedade (EVA), em ambos os grupos de docentes estudados. Ora, a ansiedade é uma dimensão característica do MIDV Preocupado, marcado por um desejo excessivo de aceitação e valorização dos outros, em prol da imagem positiva que os sujeitos mantêm destes e negativa de si próprios (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). A este propósito, Kennedy e Kennedy (2004) sugerem que os docentes cujos MIDV são preocupados experimentam maiores níveis de ansiedade no estabelecimento das suas relações. Nesse sentido, tendem a estabelecer relações de maior proximidade com os seus alunos, dada a sua preocupação excessiva com os mesmos. Este facto foi claro no presente estudo, através da correlação positiva que foi encontrada entre o MIDV Preocupado (EVA) e a dimensão Proximidade (ERAP), sobretudo ao nível dos docentes das turmas PCA.

Contudo, apesar desta clara correlação verificou-se a existência de correlações negativas entre os fatores Confiança nos Outros (EVA)- que remete para a forma como os sujeitos sentem que podem depender dos outros em situações nas quais precisam deles -, e Conforto-Confiança (EVA), - que se refere ao quão os indivíduos confiam e se sentem confortáveis no estabelecimento de relações próximas e íntimas (Canavarro, Dias & Lima, 2014), e a dimensão Proximidade (ERAP), definida como o estabelecimento de relações positivas, afetuosas e marcadas por uma comunicação aberta entre o professor e o aluno (Patrício, Barata, Calheiros & Graça, 2015). Estes resultados não eram esperados, sendo, pelo contrário, expectável a existência de correlações positivas entre estes fatores da EVA e aquela dimensão do ERAP. A literatura aponta que quanto maior é a facilidade dos sujeitos no estabelecimento de relações interpessoais, melhor é a visão que estes mantêm dos outros, percecionando-os como confiáveis e prestáveis (Bartholomew & Horowitz, 1991; Main et.al, 1985), porém isto parece não ocorrer no grupo de docentes que participaram no estudo, no que

respeita à forma como percebem as estratégias utilizadas na relação com os alunos que consideram desafiantes. Deste modo, os resultados parecem sugerir que a estratégia de proximidade utilizada pelos professores para lidar com estes alunos responderá à sua própria ansiedade. Deveras, sendo a ansiedade um sinal de ativação do sistema comportamental de vinculação, provavelmente, ao estabelecer relações marcadas por uma maior proximidade, os professores procuram que os alunos adotem uma atitude mais colaborativa, focada na aprendizagem e menos desafiante, validando desta forma o seu papel enquanto professores e “devolvendo-lhes” um sentimento de segurança, permitindo-lhes desativar aquele sistema comportamental. Ou seja, os resultados parecem sugerir que a relação de proximidade que os docentes estabelecem com os alunos poderá ocorrer no sentido do controlo da relação e não no sentido de proporcionar segurança aos discentes (Geddes, 2003; Geddes, 2005). Os docentes parecem, pois, estabelecer relações de maior proximidade com os alunos, em prol das suas próprias necessidades (Verschueren & Koomen, 2012) e, pelo contrário, estarão menos focados em perceber o que estará a ativar o sistema de vinculação dos próprios alunos, fazendo-os ter atitudes que limitam o seu potencial de aprendizagem.

Por outro lado, atendendo ao facto de o grupo de docentes que participou no estudo ter evidenciado médias mais baixas na dimensão Conflito face à dimensão Proximidade (ERAP) e, considerando que o ERAP se trata de um instrumento de autorrelato, poderá estar implicado nos resultados um fenómeno de desejabilidade social, no qual os professores não reconhecem estratégias de conflito com os seus alunos.

No que diz respeito ao objetivo que procurava explorar se os MIDV dos professores estariam relacionados com a qualidade da avaliação do rendimento académico dos alunos, verificou-se, no grupo de docentes que lecionavam as turmas

regulares, a presença de correlações positivas entre os fatores Conforto com a Proximidade e Conforto-Confiança (EVA) e a perceção da qualidade da avaliação do rendimento académico dos alunos. Os resultados parecem apontar para o facto dos professores que apresentam pontuações mais elevadas nos fatores Conforto com a Proximidade e Conforto-Confiança avaliarem a evolução dos seus alunos, de forma, maioritariamente positiva. De facto, o grupo de docentes das turmas regulares situou os seus alunos, de forma geral, numa evolução positiva, ao contrário dos docentes das turmas PCA que os situaram, maioritariamente, numa evolução negativa, diferença esta, estatisticamente significativa ($p = ,000$).

No entanto, apesar de esta caracterização mais quantitativa dos alunos, em termos da evolução do seu rendimento académico, a utilização de uma grelha de descritores (Anexo F), de carácter mais qualitativo, permitiu-nos verificar que os docentes das turmas regulares assinalaram descritores mais direccionados para o empenho, interesse e participação dos alunos nas aulas, ao passo que, os professores das turmas PCA focaram-se mais nos descritores direccionados para os comportamentos dos alunos. Parece-nos que estes resultados se devem ao facto dos alunos das turmas PCA colocarem uma maior diversidade de desafios aos docentes, podendo, por um lado fomentar uma atitude de preocupação e compaixão por parte dos professores e, por outro gerar sentimentos de raiva e frustração nos mesmos, colocando em evidência os seus próprios MIDV (Marchesi, 2008).

Procurou-se também verificar se a forma como os professores percecionam a qualidade da relação pedagógica estaria relacionada com a avaliação do rendimento académico dos alunos. Os resultados obtidos demonstraram que as relações de conflito e de proximidade estabelecidas com os discentes se correlacionam negativamente com a forma como os professores avaliam a evolução do rendimento académico dos mesmos.

Estes resultados não corroboram os achados da literatura, pois é esperado que quanto mais próximas e de maior qualidade são as relações entre os professores e os discentes, maior seja o rendimento académico dos alunos e vice-versa (Sabol & Pianta, 2012).

As turmas PCA, sendo constituídas por alunos com dificuldades de aprendizagem e dificuldades de comportamento podem colocar maior exigência aos professores das turmas PCA, particularmente no que respeita à mobilização das suas competências relacionais, no sentido de estabelecerem uma relação pedagógica facilitadora do processo de aprendizagem dos alunos (Pereira, Aguiar & Costa, 2015). Assim, seria expectável que estes docentes apresentassem diferenças na forma como estabelecem a relação com os seus alunos, face aos professores que lecionam turmas regulares. Desta forma, encontramos-nos perante um grupo de docentes que, ao que parece, adotam as mesmas estratégias no estabelecimento de relações, independentemente do tipo de alunos, mas que, no entanto, alcançam resultados diferentes com os mesmos. Ao nível das turmas PCA, tal não se encontra associado a uma evolução positiva, mas antes negativa dos alunos. Estes resultados poderão ajudar a compreender, em primeiro lugar, porque é que os docentes consideram os alunos dos PCA desafiantes, pois provavelmente a sua estratégia não estará a alcançar os resultados desejados. Por outro, os resultados suscitam-nos a hipótese de as relações de proximidade estabelecidas com os alunos corresponderem a objetivos mais centrados nos docentes e nas suas necessidades de segurança e conforto, do que nos alunos, o que poderá não corresponder às necessidades específicas destes. Ainda, levanta-se a questão se os professores sentirão que não dispõem de estratégias alternativas para abordar estes alunos. A maioria dos docentes referiu, efetivamente, nunca ter tido atividades de supervisão pedagógica regulares (50,3%) e os que afirmaram ter tido referem-se à supervisão que usufruíram num único momento de formação académica. Da mesma

forma, a maioria dos professores afirmou nunca ter tido formação sobre o tema da vinculação, enquanto um construto psicológico. Estas variáveis afiguram-se extremamente pertinentes, pois permitem aos docentes afinar as suas estratégias pedagógicas, adaptando-as às necessidades dos alunos (Ricardo, Luís, Henriques & Seabra, 2012). Além disso, o facto de o grupo de docentes do estudo ter evidenciado modelos internos, maioritariamente autónomos, permite-nos afirmar que os mesmos, devido à sua flexibilidade e capacidade empática, reúnem condições para usufruírem dessas formações e adaptarem as suas estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos.

Parte V

Considerações Finais

Considerando os resultados obtidos na investigação, foi-nos possível constatar que os MIDV dos professores parecem estar relacionados com a forma como estes percecionam a relação com os seus alunos. Da mesma forma, a relação entre a perceção da relação estabelecida entre os docentes e os alunos parece se relacionar com a avaliação do rendimento académico dos mesmos. Porém, a relação entre os MIDV dos professores e a sua avaliação do rendimento académico dos alunos, dada a inexistência de correlações significativas, não ficou tão clara. Ainda, os resultados da investigação permitiram-nos verificar a inexistência de diferenças significativas entre os docentes das turmas regulares e os docentes das turmas PCA, em termos dos MIDV e da perceção da relação pedagógica mantida com os alunos, considerados por si como mais desafiantes e a existência de diferenças significativas, em termos da avaliação do rendimento académico dos alunos entre os professores de ambas as turmas.

Chegado a este ponto da tese e atendendo à metodologia adotada, podemos considerar que os objetivos propostos na investigação foram cumpridos, tendo sido possível aferir as questões colocadas, de acordo com a revisão prévia da literatura. No entanto, apesar do carácter exploratório da presente investigação, não podemos deixar de referir algumas limitações da mesma, na expectativa de que futuros estudos as possam ultrapassar.

Começamos pela diferença entre o número de professores que constituíam as turmas PCA e o número de professores das turmas regulares. Esta questão deveu-se ao facto de os professores que lecionam as turmas PCA estarem frequentemente mais disponíveis para reuniões conjuntas, dado estes terem reuniões semanais ou quinzenais previstas por lei, ao contrário das turmas regulares, que se reúnem com uma periodicidade superior a mensal. Outra limitação diz respeito ao facto de este se tratar de um estudo

baseado em dados que foram recolhidos através de instrumentos de autorrelato e, por isso, poder ter sofrido o fenómeno de desejabilidade social.

É ainda de referir a não possibilidade de utilização de estatística paramétrica. Neste sentido, não se implementaram os modelos de regressão (caraterísticos da estatística paramétrica) que testariam o fator moderador e mediador das variáveis, pelo que sugerimos que futuros estudos explorem esta questão, assim como, outras questões ligadas à exploração de outras variáveis influentes na relação pedagógica e no rendimento académico dos alunos, como por exemplo as expectativas dos docentes face aos mesmos. Seria ainda de interesse, abordar as questões exploradas neste estudo sob o ponto de vista de um estudo quali-quantitativo, no qual os dados obtidos quantitativamente fossem complementados com entrevistas, por forma a se clarificar e aprofundar algumas questões ligadas à forma como os professores estabelecem a relação com os seus alunos, o que levam para essa relação e de que forma esses fatores influenciam a forma como olham para a evolução académica dos discentes. Do mesmo modo, seria pertinente a exploração da grelha de descritores apresentada no estudo, devido ao seu carácter prematuro, porém inovador. Sugere-se que futuros estudos possam procurar aprimorá-la e estudá-la estatisticamente, procurando verificar a sua pertinência e inovação em termos da avaliação do rendimento académico dos alunos.

Efetivamente, é notável que o estudo das experiências interpessoais, quer dos alunos como dos professores, é diminuto ou inexistente, em termos da formação dos professores. Com o presente estudo foi-nos possível constatar o desconhecimento da classe docente sobre a vinculação, enquanto um construto psicológico e, ainda a falta de experiências regulares de supervisão pedagógica. Consideramos, pois, que seria importante aumentar as mesmas, de forma a fortalecer os recursos dos docentes perante as situações mais difíceis, nomeadamente as que lhes colocam os alunos com

comportamentos mais desafiantes. Neste sentido, é emergente que os psicólogos procurem também acompanhar estas atualizações do contexto, considerando não só variáveis ligadas ao aluno, mas também ao professor e ao contexto e, inevitavelmente, às relações estabelecidas entre eles.

No âmbito da Psicologia da Educação, o que se verifica é que, tradicionalmente, os psicólogos escolares baseiam-se em estratégias de avaliação, prevenção e intervenção de fatores que influenciam o desempenho escolar dos alunos (Fraley, 2019). Porém, as intervenções orientadas pela e para a vinculação raramente são abordadas na literatura, tornando-se necessário que o mesmo aconteça, para que a contexto educativo atenda às necessidades dos alunos. Alguns estudos já começam a apontar para o facto de ser necessário que os professores entendam os seus próprios modelos internos de trabalho, assim como os dos seus alunos (Gillath, Karantzas & Fraley, 2016). É importante que os docentes reconheçam os comportamentos dos discentes como resultado das suas experiências internas e história relacional. Neste sentido, a Teoria da Vinculação, no âmbito da infância ou da idade adulta, fornece ao psicólogo da educação uma estrutura teórica essencial para a compreensão do impacto das relações emocionais e sociais nas estruturas cognitivo-afetivas utilizadas pelos alunos para construir uma visão de si, dos outros e do mundo (Pereira, Castro & Carvalho, 2018). O profissional da Psicologia deve procurar ter uma abordagem sistémica, baseada no contexto e nas estratégias consultivas destinadas a facilitar a compreensão dos docentes sobre os seus próprios estilos de relacionamento, sentimentos e atitudes face aos seus alunos. Destarte, será possível ajudar estes profissionais a reconhecerem o impacto das emoções negativas no comportamento em sala de aula e os benefícios das interações pedagógicas positivas, principalmente com os alunos mais problemáticos; a analisarem o comportamento dos alunos como resultado cumulativo do seu histórico relacional e a compreenderem que a

interação entre o MIDV do professor e do aluno tem impacto na sua relação e comportamento em sala de aula (Kennedy & Kennedy, 2004). O psicólogo deve, assim, guiar os professores, ajudando-os a definir e compreender as variáveis e estratégias compatíveis com as necessidades dos alunos.

Os resultados obtidos na presente investigação permitem-nos abrir espaço para novas áreas de formação com a classe docente, ao nível da vinculação e da sua importância no contexto escolar e nas relações que nele se estabelecem e, subsequentemente, promover o sucesso escolar. Desta forma, pretende-se oferecer um novo contributo ao trabalho desenvolvido pelos Psicólogos da Educação. Mais especificamente, propõe-se que estes possam intervir mais diretamente no sentido da promoção da qualidade da relação pedagógica quando são chamados a intervir com os alunos, pois aí assenta a maioria das queixas apresentadas pelos docentes, frequentemente relacionadas com situações em que o comportamento dos alunos é considerado, na sua perspetiva, como desafiante.

Referências

- Amado, J., Freire, I.P., André, M.J., & Carvalho, E. (2014). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86.
- Arriaga, M., Veríssimo, M., Salvaterra, F., Maia, J., & Santos, O. (2010). *A avaliação da vinculação no adulto: Será só uma questão de diferentes métodos? Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 2010*. Braga: Universidade do Minho.
- Batista, A.P., & Weber, L.N.D. (2014). Interação Professor-Aluno No Ensino Fundamental: Um Panorama De Estudos Nacionais. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 23(9), 188-208.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133.
- Bartholomew, K., & Shaver, P. R. (1998). Methods of assessing adult attachment. In From J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 25-45). New York: Guilford Press.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.
- Becker, F. (2012). *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Penso.

Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. USA: Basic Books.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759–775. doi:10.1037/0012-1649.28.5.759

Britto, V.M.V., & Lomonaco, J.F.B. (1983). Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 3(2), 59-79. doi:10.1590/S1414-98931983000100005

Canavarro, M.C., Dias, P., & Lima, V. (2014). A avaliação da vinculação do adulto: Uma revisão crítica a propósito da aplicação da Adult Attachment Scale-R (AAS-R) na população portuguesa. *Psicologia*, 20(1), 156. doi:10.17575/rpsicol.v20i1.381

Carmo, H., & Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.

Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644–663. doi:10.1037/0022-3514.58.4.644

Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de outubro, Diário da República nº120/1996, I Série-B, de 6 de janeiro de 2006.

- Ferreira, V.S., & Andrade, M.S. (2017). A Relação Professor-Aluno no Ensino Médio: Percepção do Professor de Escola Pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 245-252. doi: 10.1590/2175-3539/2017/02121111
- Fonseca, M., Soares, I., & Martins, C. (2014). Estilos de vinculação, orientação para o trabalho e relações profissionais. *Psicologia*, 20(1), 187. doi:10.17575/rpsicol.v20i1.382
- Fraley, R. C. (2019). Attachment in Adulthood: Recent Developments, Emerging Debates, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 70, 401-422. doi: 10.1146/annurev-psych-010418-102813
- Fraley, R. C., Roisman, G. I., Booth-LaForce, C., Owen, M. T., & Holland, A. S. (2013). Interpersonal and genetic origins of adult attachment styles: A longitudinal study from infancy to early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(5), 817–838. doi:10.1037/a0031435
- Geddes, H. (2005). Attachment and learning: Part II: The learning profile of the avoidant and disorganized attachment patterns. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 10(2), 79-93. doi: 10.1177/1363275205054161
- Geddes, H. (2003). Attachment and the child in school. Part I: Attachment theory and the ‘dependent ‘child. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 8(3), 231-242. doi: 10.1080/13632750300507021

- Gillath, Karantzas & Fraley (2016). *Adult Attachment: A Concise Introduction to Theory and Research*. Oxford: Elsevier.
- Griffin, D. W., & Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*(3), 430-445.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2006). *Student-teacher relationships*. MD: National Association of School Psychologists.
- Hughes, J.N. (2012). Teacher–student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 319-327. doi: 10.1080/14616734.2012.672288
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, *41*(2), 247-259. doi: 10.1002/pits.10153
- Kraemer, M.E.P. (2005). A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. *Revista de Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, *10*(2), 137-147.
- Leiter, M. P., Day, A., & Price, L. (2015). Attachment styles at work: Measurement, collegial relationships, and burnout. *Burnout Research*, *2*(1), 25-35. doi: 10.1016/j.burn.2015.02.003

- Lopes, D., & Pinto, I. R. (2016). Conhecer os métodos quantitativos e qualitativos e suas aplicações em ciências sociais e humanas. In M. V. Garrido & M. Prada, *Manual de competências académicas* (pp. 281-341). Lisboa: Edições Sílabo.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Pinto, A. (2014). Modelos internos dinâmicos de vinculação: Uma metáfora conceptual? *Análise Psicológica*, 32(3), 279-288. doi: 10.14417/ap.853
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security of infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research* (pp. 66-106). Chicago: University of Chicago Press.
- Marchesi, A. (2008). *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa: Report Number.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Mattys, W., & Lochman, J.E. (2017). *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder in Childhood*. (2nd Edition). Nova Jersey: Wiley-Blackwell.
- Matos, P.M., & Costa, M.E. (1996). Vinculação e Processos Desenvolvimentais nos Jovens e Adultos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12,45-54.

- Mayseless, O., & Popper, M. (2018). Attachment and leadership: review and new insights. *Current Opinion in Psychology*, 25, 157-161. doi: 10.1016/j.copsyc.2018.08.003
- Moreira, J. M. (2011). Adult Attachment Style Across Individuals and Role-Relationships: Avoidance is Relationship-Specific, But Anxiety Shows Greater Generalisability. *Journal of Relationships Research*, 2(01), 63–72. doi:10.1375/jrr.2.1.63
- Oliveira, D.C., & Kottel, A. (2016). Determinantes Comportamentais e Emocionais do Processo Ensino-Aprendizagem. *Caderno Intersaberes*, 6(5), 1-12.
- Pacheco, J. (2016). A educação como projeto de corresponsabilização: práticas, saberes e mudança social no século XXI. *Cadernos CIMEAC*, 2(6), 5-14.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (4.^a ed.). Crow's Nest NSW: Allen and Unwin.
- Patrício, J.N., Barata, M.C., Calheiros, M.M., & Graça, J. (2015). A Portuguese Version of the Student-Teacher Relationship Scale – Short Form. *Spanish Journal of Psychology*, 18(30), 1-12. doi: 10.1017/sjp.2015.29
- Pavitola, L., & Usca, S. (2016). Building Pedagogical Relationships in Diverse Educational Environments. *Journal of Teaching and Education*, 5(1), 263-274.

- Pereira, D., Castro, R., & Carvalho, S. (2018). As implicações da vinculação no processo educativo: revisão sistemática da literatura. *Revista AMAzônica*, 21(2), 310-327.
- Pereira, T. D. S. L., Aguiar, A. L., & da Costa, S. A. (2015). Mal-Estar Docente: reflexões sobre os desconfortos presentes no desempenho da profissão. *Revista Educação e Emancipação*, 8(2), 161-181.
- Petrucci, G.W., Borsa, J.G., Barbosa, A.J.G., & Koller, S.H. (2014). Adaptação cultural e evidências de validade da Escala de Relacionamento Professor-Aluno. *Avaliação Psicológica*, 13(1), 133-142.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 61-80.
- Pontes, M.C.S., & Palma, P.J. (2014). A escola como veículo de motivação e desenvolvimentos dos alunos. *EDUSER: revista de educação*, 6(1), 1-17.
- Rausch, R. B., & Dubiella, E. (2013). Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. *Revista Diálogo Educacional*, 13(40), 1041-1061. doi: 10.7213/dialogo.educ.13. 040.DS11
- Ricardo, L. Luís, F., Henriques, S., & Seabra, F. (2012). Supervisão Pedagógica: teoria e prática, In Rita Cadima; Isabel Pereira; Hugo Menino; Isabel Dias; Hélia Pinto (Coords.), *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro Atas*, Leiria: ESECS – IPL, 101-108 (Edição Digital).

- Sabol, T.J., & Pianta, R.C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Shaver, P. R., Mikulincer, M., Sahdra, B. K., & Gross, J. T. (2016). Attachment Security as for Kindness Toward Self and Others. *The Oxford Handbook of Hypo-egoic Phenomena*, 1-35. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199328079.013.15
- Schuengel, C. (2012). Teacher–child relationships as a developmental issue. *Attachment & Human Development*, 14(3), 329-336. doi: 10.1080/14616734.2012.675639
- Scrima, F., Di Stefano, G., Guarnaccia, C., & Lorito, L. (2015). The impact of adult attachment style on organizational commitment and adult attachment in the workplace. *Personality and Individual Differences*, 86, 432-437. doi: 10.1016/j.paid.2015.07.013
- Silva, O.G., & Navarro, E.C. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino – aprendizagem. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar*, 8(3), 95-100.
- Silva, T.O.A. (2009). Por uma ‘escola do olhar’: a concepção de educação na escola básica de são tomé de negrelos – a escola da ponte. *Revista Semioses*, 5(1), 77-85.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., Thijs, J. T., & Leij, A. (2012). Supporting teachers’ relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14(3), 305-318. doi: 10.1080/14616734.2012.672286

- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review*, *23*(4), 457-477. doi: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Steele, R. D., Waters, T. E. A., Bost, K. K., Vaughn, B. E., Truitt, W., Waters, H. S., Booth La-Force, C., & Roisman, G. I. (2014). Caregiving antecedents of secure base script knowledge: A comparative analysis of young adult attachment representations. *Developmental Psychology*, *50*(11), 2526–2538. doi:10.1037/a0037992
- Trinke, S. J., & Bartholomew, K. (1997). Hierarchies of attachment relationships in young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, *14*(5), 603-625. doi: 10.1177/0265407597145002
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2014). Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico—Sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *46*(2), 31-47.
- Verschueren, K., & Koomen, H.M.Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 205-211, doi: 10.1080/14616734.2012.672260
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (2017). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, *48*, 1184-1199.

Wu, C. H., & Parker, S. K. (2017). The role of leader support in facilitating proactive work behavior: A perspective from attachment theory. *Journal of Management*, 43(4), 1025-1049. doi: 10.1177/0149206314544745

Zacharias, J., Mendes, A. R., Lettnin, C., Dohms, K. P., Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2011). Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. *Educação Por Escrito*, 2(1), 16-30.

Anexos

Anexo A- Consentimento Informado

Consentimento Informado

Eu, Sandra Carvalho, estudante do 2º ano do segundo ciclo em Psicologia, na Universidade da Madeira, e responsável pela pesquisa “Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação dos Professores, Relação Pedagógica e Avaliação do Rendimento Académico” peço a sua colaboração, de forma voluntária, informada e responsável, no presente estudo.

Esta pesquisa pretende abordar os Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação, enquanto fatores intrínsecos à relação pedagógica e à avaliação do rendimento académico dos alunos. A realização deste trabalho basear-se-á numa pesquisa bibliográfica baseada em livros, artigos e revistas científicas relativamente ao tema supramencionado, bem como, na realização de uma análise quantitativa a um conjunto de dados que serão recolhidos e, conseqüentemente, comparados com a literatura.

A sua participação constitui-se como um fator importante, uma vez que irá contribuir para uma maior recolha de dados sobre a temática em estudo. A sua participação constará do preenchimento breve, com uma duração estimada de 20 a 30 minutos, de três questionários e de uma grelha de descritores.

Ao longo de todo o período de pesquisa, é detentor do direito de esclarecer qualquer dúvida, bastando para isso entrar em contato com algum dos investigadores, através do número 96XXXXXXX ou do endereço eletrónico sandracarvalho1995@hotmail.com. É-lhe, também, garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar a sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de retaliação ou prejuízo, pela sua decisão de ser voluntário nesta pesquisa. A participação nesta investigação não acarreta qualquer tipo de risco para os sujeitos. Os dados recolhidos são usados exclusivamente para fins de investigação e durante todo o processo serão mantidos o anonimato e a confidencialidade dos participantes e das informações recolhidas. Os dados serão tratados de forma coletiva e poderá aceder aos resultados do mesmo, no final do estudo através da consulta de um documento que será enviado às escolas onde constará os resultados gerais deste estudo.

:

Anexo B- Questionário Sociodemográfico das Turmas Regulares**Questionário Sociodemográfico**

Sexo: Feminino _____ Masculino _____

Idade: _____

É natural da Região Autónoma da Madeira? Sim Não

Número de anos de prática na atividade docente: _____

Já trabalhou com alunos com Necessidades Educativas Especiais? Sim Não

Já trabalhou com alunos matriculados nos Cursos de Educação e Formação?

Sim Não

Já teve alguma formação relacionada com a vinculação (aqui referimo-nos a Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação do adulto; Implicações da Vinculação no adulto na processo de ensino-aprendizagem)? Sim Não

Já alguma vez teve supervisão pedagógica? Sim Não

Há quanto tempo conhece o aluno, considerado por si como o mais desafiante e que que considerará para responder a dois dos instrumentos? _____

Anexo C- Questionário Sociodemográfico das Turmas PCA**Questionário Sociodemográfico**

Sexo: Feminino _____ Masculino _____

Idade: _____

É natural da Região Autónoma da Madeira? Sim Não

Número de anos de prática na atividade docente: _____

Número de anos que trabalha com as turmas PCA: _____

Já trabalhou com alunos com Necessidades Educativas Especiais? Sim Não

Já trabalhou com alunos matriculados nos Cursos de Educação e Formação?

Sim Não

Já teve alguma formação relacionada com a vinculação (aqui referimo-nos a Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação do adulto; Implicações da Vinculação no adulto na processo de ensino-aprendizagem)? Sim Não

Já alguma vez teve supervisão pedagógica? Sim Não

Há quanto tempo conhece o aluno, considerado por si como o mais desafiante e que que considerará para responder a dois dos instrumentos? _____

Anexo D- Escala de Vinculação no Adulto (EVA)***Escala de Vinculação do Adulto***EVA - M.C. Canavarro, 1995; Versão Portuguesa da *Adult Attachment Scale-R*; Collins & Read,

1990

Por favor leia com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinale o grau em que cada uma descreve a forma como se sente em relação às relações afectivas que estabelece. Pense em todas as relações (passadas e presentes) e responda de acordo com o que geralmente sente. Se nunca esteve afectivamente envolvido com um parceiro, responda de acordo com o que pensa que sentiria nesse tipo de situação.

	Nada característico em mim	Pouco característico em mim	Característico em mim	Muito característico em mim	Extremamente característico em mim
1. Estabeleço, com facilidade, relações com as pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tenho dificuldade em sentir-me dependente dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Costumo preocupar-me com a possibilidade dos meus parceiros não gostarem verdadeiramente de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. As outras pessoas não se aproximam de mim tanto quanto eu gostaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sinto-me bem dependendo dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. <u>Não</u> me preocupo pelo facto das pessoas se aproximarem muito de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Acho que as pessoas nunca estão presentes quando são necessárias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sinto-me de alguma forma <u>desconfortável</u> quando me aproximo das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Preocupo-me frequentemente com a possibilidade dos meus parceiros me deixarem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Quando mostro os meus sentimentos, tenho medo que os outros não sintam o mesmo por mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Pergunto frequentemente a mim mesmo se os meus parceiros realmente se importam comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sinto-me bem quando me relaciono de forma próxima com outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Fico <u>incomodado</u> quando alguém se aproxima emocionalmente de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 14. Quando precisar, sinto que posso contar com as pessoas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Quero aproximar-me das pessoas mas tenho medo de ser magoado(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Acho difícil confiar completamente nos outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Os meus parceiros desejam frequentemente que eu esteja mais próximo deles do que eu me sinto confortável em estar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Não tenho a certeza de poder contar com as pessoas quando precisar delas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Anexo E- Escala de Relacionamento Aluno-Professor (ERAP)

ESCALA DE RELACIONAMENTO ALUNO-PROFESSOR – VERSÃO REDUZIDA

**Robert C.
Pianta, 1992**

Traduzido e adaptado por Patrício, J. N., Barata, M. C., Calheiros, M. M., & Graça, J. (2015). A Portuguese Version of the Student-Teacher Relationship Scale–Short Form. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, 1-12.

Professor: _____

Este questionário contém afirmações sobre o relacionamento entre alunos e professores. Primeiro, pense por favor num aluno de uma das turmas que leccionou no ano passado cujo nome próprio comece com a letra C ou J. Em seguida, escreva o primeiro nome desse aluno no espaço em baixo.

Aluno: _____ **Ano de escolaridade:** _____

Agora, por favor avalie em que medida cada uma das seguintes frases se aplica à sua relação com este/a aluno/a. Utilizando a escala em baixo, assinale com um círculo o número adequado para cada item.

Definitivamente não se aplica 1	Nem por isso 2	Neutro, não tenho a certeza 3	Aplica-se em parte 4	Aplica-se definitivamente 5
1.	Eu partilho uma relação próxima e afectiva com este/a aluno/a.		1 2 3 4 5	
2.	Este/a aluno/a e eu parecemos estar sempre em luta um com o outro.		1 2 3 4 5	
3.	Se estiver chateado, este/a aluno/a irá procurar o meu conforto.		1 2 3 4 5	
4.	Este/a aluno/a sente-se desconfortável com o meu afecto ou contacto físico.		1 2 3 4 5	
5.	Este/a aluno/a valoriza a relação que tem comigo.		1 2 3 4 5	
6.	Quando elogio este/a aluno/a, ele/ela fica radiante de orgulho.		1 2 3 4 5	
7.	Este/a aluno/a partilha espontaneamente informação acerca de si próprio/a.		1 2 3 4 5	
8.	Este/a aluno/a facilmente se zanga comigo.		1 2 3 4 5	
9.	É fácil compreender o que este/a aluno/a está a sentir.		1 2 3 4 5	
10.	Este/a aluno/a permanece zangado ou apresenta resistência depois de ser disciplinado.		1 2 3 4 5	
11.	Lidar com este/a aluno/a esgota a minha energia.		1 2 3 4 5	
12.	Quando este/a aluno/a está com mau humor, sei que vamos ter um dia longo e difícil.		1 2 3 4 5	
13.	Os sentimentos deste/a aluno/a em relação a mim podem ser imprevisíveis ou mudar subitamente.		1 2 3 4 5	
14.	Este/a aluno/a é sorrateiro/a ou manipulador/a comigo.		1 2 3 4 5	
15.	Este/a aluno/a partilha abertamente os seus sentimentos e experiências comigo.		1 2 3 4 5	

Anexo F- Grelha de Descritores

Tendo em conta o aluno no qual pensou para preencher a Escala de Relacionamento Aluno- Professor-Versão Reduzida (ERAP), sublinhe as afirmações presentes na seguinte tabela que, na sua perspetiva, melhor o caracterizam em termos de evolução no rendimento académico na disciplina que leciona ao longo deste ano letivo. Depois, coloque um círculo à volta do número que corresponde a um maior número de descritores assinalados e que, na sua perspetiva, espelha a evolução do aluno no processo de aprendizagem, ao longo do presente ano letivo.

1

2

3

4

5

**Evolução
Negativa**

**Não observei alterações
no seu comportamento**

**Evolução
Positiva**

Atualmente...	Atualmente (risque o que não interessa) ...	Atualmente...
<ol style="list-style-type: none"> 1. O meu aluno é pouco empenhado na realização das tarefas propostas; 2. O meu aluno passa a maior parte da aula a conversar; 3. O meu aluno tem vindo a apresentar uma postura de desafio à autoridade do professor quando é chamado a atenção; 4. O meu aluno não revela interesse pelos conteúdos abordados nas aulas; 5. O meu aluno tende a desistir perante situações que podem levar ou levaram ao insucesso; 6. O meu aluno mostra estar contrariado nas aulas; 7. O meu aluno participa inoportunamente ou não participa nas aulas; 8. O meu aluno não tem adquirido ou adquire muito pouco conhecimento acerca da matéria lecionada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O meu aluno mostra o mesmo empenho na realização das tarefas propostas durante as aulas (muito/ pouco/quase nada); 2. O meu aluno conversa como antes durante as aulas (muito/ pouco/quase nada); 3. O meu aluno apresenta a mesma postura que sempre demonstrou durante as aulas (de respeito para com o professor e colegas/ de desrespeito para com o professor e os colegas); 4. O meu aluno mantém a mesma atitude perante situações de insucesso (desiste na maioria das vezes/persiste na maioria das vezes); 5. O meu aluno participa da mesma forma que antes nas aulas (sobretudo oportunamente/ sobretudo inoportunamente). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O meu aluno revela empenho e dedicação na realização das tarefas propostas; 2. O meu aluno conversa menos durante as aulas; 3. O meu aluno revela interesse pelos conteúdos abordados nas aulas; 4. O meu aluno olha para as suas limitações como desafios a serem superados e, por isso, persiste na realização das tarefas que considera difíceis e suscetíveis de o levar ao insucesso; 5. O meu aluno mostra-se satisfeito por estar nas aulas; 6. O meu aluno tem vindo a participar mais, e de forma oportuna, nas aulas; 7. O meu aluno tem vindo a adquirir mais conhecimentos acerca da matéria lecionada.

Anexo G- Testes de Normalidade

1. Amostra Geral

Escala de Vinculação no Adulto (EVA)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
Fator Ansiedade	,094	135	,005	,949	135	,000
Fator Conforto com a Proximidade	,123	135	,000	,976	135	,016
Fator Confiança nos Outros	,104	135	,001	,980	135	,043
Fator Conforto-Confiança	,095	135	,005	,981	135	,063

a. Correlação de Significância de Lilliefors.

Escala de Relacionamento Aluno-Professor-Versão Reduzida (ERAP)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
Conflito	,078	151	,024	,982	151	,045
Proximidade	,054	151	,200	,988	151	,214
Valor da Escala Total	,073	151	,047	,986	151	,142

a. Correlação de Significância de Lilliefors.

Grelha de Descritores

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
Grelha de Descritores	,155	149	,000	,882	149	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors.

2. Turmas Regulares

Escala de Vinculação no Adulto (EVA)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
Fator Ansiedade	,180	46	,001	,885	46	,000
Fator Conforto com a Proximidade	,158	46	,006	,949	46	,045
Fator Confiança nos Outros	,124	46	,072	,965	46	,182
Fator Conforto-Confiança	,125	46	,070	,965	46	,180

a. Correlação de Significância de Lilliefors.

Escala de Relacionamento Aluno-Professor-Versão Reduzida (ERAP)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
Conflito	,133	53	,021	,961	53	,085
Proximidade	,086	53	,200	,972	53	,257
Valor da Escala Total	,099	53	,200	,980	53	,504

a. Correlação de Significância de Lilliefors.

Grelha de Descritores

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
Grelha de Descritores	,340	51	,000	,733	51	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors.

3. Turmas PCA

Escala de Vinculação no Adulto (EVA)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
Fator Ansiedade	,083	89	,176	,973	89	,060
Fator Conforto com a Proximidade	,105	89	,018	,979	89	,148
Fator Confiança nos Outros	,136	89	,000	,972	89	,048
Fator Conforto-Confiança	,115	89	,005	,976	89	,093

a. Correlação de Significância de Lilliefors.

Escala de Relacionamento Aluno-Professor-Versão Reduzida (ERAP)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
Conflito	,111	98	,005	,973	98	,042
Proximidade	,066	98	,200	,989	98	,588
Valor da Escala Total	,075	98	,200	,981	98	,160

a. Correlação de Significância de Lilliefors.

Grelha de Descritores

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	Estatística	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
Grelha de Descritores	,275	98	,000	,775	98	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors.